



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Amanda Carlou

**Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência
intelectual: relatos pessoais**

Rio de Janeiro

2019

Amanda Carlou

**Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual:
relatos pessoais**

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2019

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

C284 Carlou, Amanda.
Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com
deficiência intelectual: relatos pessoais / Amanda Carlou. – 2019.
143 f.

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

1. Educação– Teses. 2. Deficiência Intelectual – Teses. 3. Inserção
Laboral – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

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

Assinatura

Data

Amanda Carlou

**Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual:
relatos pessoais**

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

Aprovada em 08 de janeiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Rosana Glat (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dra. Annie Gomes Redig
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dra. Katuscia Cristina Vargas Antunes
Faculdade de Educação da UFJF

Prof.^a Dra. Walcéa Barreto Alves
Faculdade de Educação da UFF

Rio de Janeiro
2019

Dedico este trabalho ao meu amado filho ***Benjamin***, luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

*Meu querido Deus Pai e amado Mestre Jesus,
obrigada por todas as bênçãos por mim recebidas!*

Chegar ao final desta jornada tem um significado especial para mim. É a certeza que, por mais difícil que seja o caminho, e por mais obstáculos que apareçam, se você tem com quem compartilhar, tudo é possível.

A realização deste trabalho foi um sonho construído por muitas pessoas, e só foi concretizado porque essas pessoas acreditaram que seria possível. Em especial uma delas, a minha querida orientadora, amiga e mentora, Prof.^a Dr.^a Rosana Glat, que sempre me incentivou e esteve ao meu lado em cada etapa desta vivência singular que foi a produção deste estudo. Agradeço por cada palavra ao longo desses quatro anos. Levarei seus ensinamentos por toda a vida.

Agradeço também as meninas do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*, minhas amigas, que ouviram minhas angústias, compartilharam minhas tristezas e vibraram com as minhas alegrias. Agradeço a todos os membros da banca de avaliação deste estudo que generosamente aceitaram contribuir com a minha formação acadêmica e profissional. Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) que, por ser uma instituição comprometida com a inclusão, tornou possível a realização desta pesquisa.

Sou imensamente grata a todos os meus familiares pelo amor que sempre emanaram nesta longa trajetória. Agradeço a minha mãe, pelo amor incondicional; ao meu padrinho Miguel, pela presença constante; ao meu irmão Leandro, pelo companheirismo de vida; a minha tia Elizabeth, por todo incentivo; a minha prima Mariana, por toda doçura e pureza; a minha cunhada Tatiana, pela inspiração; ao meu enteado Caio, por sua ingenuidade que transmite esperança para um mundo melhor; e também a todos os meus amigos que, perto ou longe, também sonharam e acreditaram junto comigo.

Por fim, o meu agradecimento mais do que especial é para meu filho Benjamim e meu marido Marco, pessoas que dão sentido a minha vida, razão de eu chegar até aqui e conseguir escrever estas palavras, derramando lágrimas de uma felicidade imensurável. A todas e todos, muito obrigada.

Oração pela Paz

Senhor, fazei de mim um instrumento da vossa paz.

Onde há ódio, que eu leve o amor.

Onde há ofensa, que eu leve o perdão.

Onde há discórdia, que eu leve a união.

Onde há dúvida, que eu leve a fé.

Onde há erro, que eu leve a verdade.

Onde há desespero, que eu leve a esperança.

Onde há tristeza, que eu leve a alegria.

Onde há trevas, que eu leve a luz.

Ó Mestre,

Fazei que eu procure mais
consolar que ser consolado;
compreender que ser compreendido;
amar que ser amado.

Pois é dando que se recebe,
é perdoando que se é perdoado,
é morrendo que se vive para a vida eterna.

São Francisco de Assis

RESUMO

CARLOU, Amanda. Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual: relatos pessoais. 2019. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O presente estudo apresenta narrativas pessoais de sujeitos com deficiência intelectual (DI). O objetivo geral da pesquisa foi analisar por meio da metodologia História de Vida a autopercepção de jovens e adultos com deficiência intelectual em relação a si próprios, sua vida cotidiana e inserção no mundo do trabalho. Para atendimento ao objetivo geral, este estudo teve dois objetivos específicos: 1) descrever a visão de jovens e adultos com deficiência intelectual sobre seu cotidiano social a partir dos seus relatos pessoais; 2) caracterizar o processo de preparação para o trabalho e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual a partir de seus relatos pessoais. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa a partir do método da História de Vida, possibilitando uma maior aproximação com os sujeitos do estudo. O trabalho foi pautado em entrevistas abertas e autobiográficas, o que permitiu obter informações na essência subjetiva dos 15 indivíduos entrevistados. Os resultados geraram reflexões sobre seus espaços de vida, relacionamentos e autopercepção. As histórias de vida apresentadas neste estudo mostraram a percepção que esses indivíduos têm de si mesmo e, por analogia, a visão dos outros sobre eles próprios. As pessoas com deficiência intelectual sujeitos dessa pesquisa demonstraram ainda serem muito dependentes de seus familiares. Os relatos também indicaram que a escola é um espaço com significado amplo para essas pessoas, lugar de fazer amigos, ter encontros, divertir-se, trabalharem, mas que de fato não tem produzido resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento acadêmico desses sujeitos. Todos os participantes do estudo possuem experiência laboral, porém, de alguma forma, ligados a instituição especializada. As falas revelaram que estas pessoas ainda não possuem autonomia para se autogerenciarem. O estudo apontou que, embora as políticas de inclusão social direcionadas às pessoas com deficiência intelectual considerem o trabalho como um fator importante para autonomia desses sujeitos, por si só, não garantem o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida independente.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Inserção Laboral. Autopercepção. Inclusão Social.

ABSTRACT

CARLOU, Amanda. *Social daily life and labor insertion of young people and adults with intellectual disability: personal reports*. 2019. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present study presents personal narratives of subjects with intellectual disability (ID). The general objective of the research was to analyze, through the methodology of Life History, the self-perception of youngsters and adults with intellectual disabilities in relation to themselves, their daily lives and insertion in the world of work. In order to meet the general objective, this study had two specific objectives: 1) to describe the vision of youngsters and adults with intellectual disabilities on their social daily life from their personal reports; 2) characterize the process of preparation for work and labor insertion of young people and adults with intellectual disabilities from their personal reports. The research had a qualitative approach based on the Life History method, allowing a greater approximation with the subjects of the study. The work was based on open and autobiographical interviews, which allowed to obtain information on the subjective essence of the 15 individuals interviewed. The results generated reflections on their living spaces, relationships and self-perception. The life stories presented in this study showed the individuals' perception of themselves and, by analogy, others' view of themselves. People with intellectual disabilities subject to this research have also shown to be very dependent on their family members. The reports also indicated that the school is a space with broad meaning for these people, a place to make friends, have meetings, have fun, work, but in fact has not produced satisfactory results in relation to the academic development of these subjects. All the participants of the study have work experience, but, somehow, linked to a specialized institution. The speeches revealed that these people still do not have the autonomy to self-manage. The study pointed out that although social inclusion policies aimed at people with intellectual disabilities consider work as an important factor for the autonomy of these subjects, they do not guarantee the development of skills necessary for independent living.

Keywords: Intellectual Disability. Labor insertion. Self perception. Social inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Igualdade x Justiça.....	29
Figura 2 - Modelo teórico de funcionamento humano	35
Figura 3 - Avaliação da deficiência intelectual	37
Figura 4 - Diretrizes para autogestão	47
Figuras 5 - Apresentação da pesquisa aos estudantes	65
Figuras 6 - Apresentação da pesquisa aos estudantes	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	61
Quadro 2 - Etapas da pesquisa.....	62
Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos	67
Quadro 4 - Categorias de Análise.....	69
Quadro 5 - Estrutura de pesquisa.....	71
Quadro 6 - Situação de moradia	73
Quadro 7 - Tempo de permanência na escola especial.....	83
Quadro 8 - Tipo de experiência laboral	104
Quadro 9 - Expectativa de futuro	117

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE PRECONCEITO: REFLETINDO SOBRE EXCLUSÃO/INCLUSÃO	20
1.1	Conceitos, Pré-conceitos ou Preconceito?	22
1.2	Dialética da inclusão/exclusão	26
2	ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	32
2.1	Conceituando a Deficiência Intelectual	32
2.2	Aspectos Psicossociais da Deficiência Intelectual	38
3	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O MUNDO DO TRABALHO	43
3.1	A importância do empoderamento e autogestão na vida de pessoas com deficiência intelectual	45
3.2	Mundo do trabalho e qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual	52
4	PERCURSO METODOLÓGICO	58
4.1	Metodologia: História de vida	58
4.2	Participantes	60
4.3	Delineamento do estudo	61
4.4	Etapas da pesquisa e procedimento de coleta de dados	62
4.4.1	<u>Etapa 1: Preparação do campo</u>	62
4.4.1.1	Apresentação da pesquisa para os gestores das escolas	62
4.4.1.2	Apresentação da pesquisa para o corpo técnico-pedagógico	63
4.4.1.3	Apresentação da pesquisa para os responsáveis	63
4.4.2	<u>Etapa 2: Seleção dos sujeitos</u>	64
4.4.2.1	Apresentação da pesquisa para os estudantes	64
4.4.2.2	Assinatura dos TCLE	66
4.4.3	<u>Etapa 3: Coleta de dados</u>	66
4.4.3.1	Entrevistas	66
4.4.4	<u>Etapa 4: Coleta de informações adicionais nas fichas cadastrais e histórico escolar</u>	67
4.4.5	<u>Etapa 5: Procedimento de análise de dados</u>	68
4.5	Categorias de análise	69

5	CONHECENDO HISTÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	71
5.1	Cotidiano Social	72
5.1.1	<u>Família</u>	72
5.1.1.1	Moradia	73
5.1.1.2	Relacionamento familiar	75
5.1.2	<u>Escola</u>	78
5.1.2.1	Ensino Comum	79
5.1.2.2	Ensino Especializado.....	82
5.1.3	<u>Rotina</u>	86
5.1.4	<u>Lazer</u>	88
5.1.5	<u>Relacionamentos</u>	90
5.1.5.1	Amizades	91
5.1.5.2	Relacionamentos amorosos / sexualidade	94
5.2	Vivência Laboral	100
5.2.1	<u>Deslocamento Casa/Trabalho - Trabalho/Casa</u>	100
5.2.2	Remuneração	104
5.2.3	<u>Atividades/Tarefas</u>	107
5.2.4	<u>Escolhas e decisões</u>	110
5.2.5	<u>Interação no ambiente de trabalho</u>	113
5.2.6	<u>Expectativas de futuro</u>	116
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICE - Ficha de Caracterização dos Sujeitos	138
	ANEXO A - Termo de compromisso da instituição.....	139
	ANEXO B - TCLE – Responsáveis.....	140
	ANEXO C - TCLE – Estudante.....	142

INTRODUÇÃO

Apresentação

Iniciei minha vida profissional em 2001, atuando como professora de Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Em uma das minhas primeiras turmas de alfabetização estava matriculada uma aluna com Síndrome de Down, que chamarei de Sarah. Começou, assim, minha trajetória na Educação Especial, coincidentemente (ou não) continuei recebendo turmas em que havia alunos especiais; a cada ano um aluno com um outro tipo de deficiência se apresentava à minha frente. Em 2007 passei a desenvolver atividades com grupos de alunos com deficiência intelectual e paralisia cerebral, ainda nas escolas municipais do Rio de Janeiro (RJ).

Buscando dar continuidade à minha formação, cursei Especialização em Administração e Planejamento da Educação no ano de 2008 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nesse mesmo período, a Educação Inclusiva consolidou-se como política das escolas do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Envolvida com esta proposta educacional na prática cotidiana da sala de aula desde 2001, e, na Educação Especial propriamente dita, desde 2007, fiz o curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), em 2010, na modalidade à distância, pela Universidade Federal do Ceará.

Nesse mesmo ano, fui convidada para atuar em sala de recursos multifuncional (SRM)¹, visando atender alunos com vários tipos de deficiência incluídos no ensino comum. Trabalhei exclusivamente nesta modalidade durante todo o ano de 2010. No ano seguinte, após aprovação em outro concurso público, deixei de exercer a função de professora e iniciei então minha atuação como pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), onde permaneço até a presente data, trabalhando diretamente no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Com o desejo de dar continuidade ao meu processo formativo e motivada por inquietações oriundas do meu campo de atuação, ingressei no Curso de Mestrado do

¹ A SRM é um espaço físico destinado ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiências incluídos no ensino regular. É composta por mobiliários, equipamentos de tecnologia assistiva, materiais didáticos e pedagógicos e recursos de acessibilidade e conduzida por um professor especializado. Se diferencia da Sala de Recursos comum pois atende a várias deficiências e o professor não é mais um especialista em uma única modalidade, como deficiência visual, por exemplo. A formação é abrangente para todas as especificidades.

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED) em 2012, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Glat.

Passei, então, a fazer parte do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*². Por ser um grupo com experiência acumulada e consolidada na área de educação especial, desenvolvendo pesquisas relevantes sobre a temática no contexto da realidade educacional brasileira, me proporcionou entrar em contato com estudos atuais sobre o conceito de Educação Inclusiva a partir da dimensão dos aspectos psicossociais.

Como desdobramento desses estudos, após ter sido aprovada em concurso de seleção, atuei como docente no curso de Pedagogia da UERJ, nas disciplinas “Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar” e “Questões Atuais em Educação Especial”, além de atuar também como tutora à distância no curso de Pedagogia do CEDERJ, também na disciplina “Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar”.

Toda minha trajetória profissional e formativa suscitou em mim inquietações sobre os sujeitos da educação. Por estar inserida durante muito tempo no “chão da escola”, percebo que as questões referentes à melhoria da qualidade da educação estão diretamente ligadas ao processo de aprendizagem dos estudantes, mas não de uma forma simplista, colocando “esse” ou “aquele” aspecto como o centro do problema. Entendo que, para além de todas as discussões sobre a temática, é preciso considerar também a voz dos estudantes.

Assim, ao terminar o Mestrado, segui para o Doutorado, no mesmo grupo de pesquisa. Nosso grupo de pesquisa vem, desde 2003, desenvolvendo investigações voltadas para a inclusão escolar e profissional de pessoas com deficiências, analisando as condições e alternativas para a escolarização e inclusão social destes sujeitos. Atenção menor tem sido dada aos aspectos psicossociais, embora esta categoria tenha emergido, como dado complementar, em todas nossas pesquisas, a partir das múltiplas interações observadas. Em pesquisa realizada pelo nosso grupo, verificamos na base de dados Scielo o registro de apenas 19 estudos abordando este aspecto no período de 2006 a 2016.

Entendendo que políticas e práticas de inclusão são operacionalizadas e direcionadas a pessoas reais em suas inter-relações nos diferentes espaços sociais, e que os sujeitos que as vivenciam são as mais importantes fontes de dados, reconhecemos a relevância que a análise de tais fatores adquire no planejamento, implementação e avaliação de programas dirigidos a este público (GLAT, 2016).

² www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br

Passados quase 30 anos do estudo pioneiro de Glat (1988³) que investigou histórias de vida de mulheres com deficiência intelectual, houve, como mencionado, um significativo avanço, em nosso país, nas políticas de inclusão social para pessoas com deficiências. Nessas últimas décadas foram realizadas duas Conferências Nacionais sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, nos anos de 2006 e 2008. Esses eventos possibilitaram um grande avanço na ampliação do debate e, conseqüentemente, nas políticas sobre a temática. Esses avanços nas políticas resultaram, no âmbito do sistema educacional, na implantação da Educação Inclusiva, bem como diversas ações afirmativas dirigidas a esta população no trabalho, na saúde, nos transportes, etc.

Como uma nova edição desta pesquisa original, a investigação em andamento no grupo⁴, tem como objetivo geral analisar, por meio da metodologia de história de vida, a autopercepção de jovens e adultos com deficiência intelectual sobre sua vida cotidiana e inserção no mundo do trabalho. Inserida, assim, no contexto do grupo de pesquisa, a presente tese privilegia o recorte da formação profissional e mundo do trabalho, ouvindo as vozes de sujeitos com deficiência intelectual que possuem experiências laborais e/ou que estão se preparando para trabalhar.

Contexto

As questões relativas às pessoas com deficiência estão, nas últimas três décadas, muito presentes na mídia, no discurso político e nos planos e programas governamentais. É um tema que vem conquistando cada dia maior reconhecimento no cotidiano da sociedade brasileira através de legislação internacional e nacional, concretizado pela ampla disseminação das políticas de inclusão e ações afirmativas para esta população. E não só por isso, mas também pela própria história de vida desses sujeitos ao longo deste tempo.

Após uma longa história de exclusão, pessoas com deficiência vêm organizando-se na luta pelo direito de cidadania, reivindicando seu lugar na sociedade e garantias de acesso a todos os seus bens e serviços. A discussão sobre o direito à educação, ao trabalho, ao lazer envolve educadores, profissionais da saúde, empresários, governantes e principalmente às pessoas com deficiência e suas famílias. No entanto, ainda é questionável o quanto toda esta

³ Trata-se da tese de doutorado de Glat (1988), defendida na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, posteriormente publicada com o título de “*Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*” (GLAT, 1989). Para o propósito deste texto utilizaremos como referência a segunda edição revisada de 2009.

⁴ Trata-se pesquisa intitulada: *Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual* coordenada pela Prof.^a Dr.^a Rosana Glat, CNPq (2016-2019).

estrutura legal e os programas governamentais dele originados têm, de fato, transformado a realidade cotidiana desses sujeitos, garantindo sua efetiva inclusão educacional e social, e contribuindo para a construção de uma identidade pessoal mais positiva.

O ser humano é essencialmente social, nesse sentido sente uma exigência imprescindível de encontrar-se em relação aos outros da sua própria espécie, e por isso, existe e atua no mundo baseado em um sistema complexo de valores que produzem os significados que dá às situações e acontecimentos da vida cotidiana e, sobretudo às relações interpessoais. Políticas e programas governamentais, portanto, apesar de extremamente importantes, não são, por si só, suficientes para garantir a aceitação social plena de indivíduos com deficiência. Para assegurar o cumprimento dos direitos estabelecidos pela legislação e ações mais eficazes de inclusão social e educacional, é preciso levar em consideração o “significado ou as representações que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele” (GLAT, 2006, p.19).

A questão que se coloca é a seguinte: se nos detivermos a analisar a problemática dos direitos de pessoas com deficiência simplesmente sob um único aspecto, mesmo que possamos transformar a realidade sociopolítica, criando os mecanismos de efetivação da proposta, chegaremos em nossa prática, no máximo, a uma inserção espacial ou integração física. É preciso ter em mente que a garantia dos direitos de pessoas com deficiência implica, antes de mais nada, na transformação das relações pessoais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos por praticamente toda a história da humanidade (GLAT, 2006). Assim, precisamos compreender as relações, em uma perspectiva dialética e em constante movimento pois, ao tratarmos de vida humana, é importante olhar o processo, que é dinâmico e que se movimenta a partir dos seus protagonistas, as pessoas.

A questão é complexa, porque embora seja possível fazer cumprir uma lei que obrigue espaços sociais a receberem pessoas com deficiência, sejam escolas, empresas, etc. não se pode fazer uma lei obrigando pessoas a aceitarem e serem amigas de pessoas com deficiência (GLAT, 2006). Em outras palavras, a garantia dos direitos das pessoas com deficiência não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas.

A questão abrange um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos. Nesse sentido, se faz necessário a realização de análises que envolvam os aspectos psicossociais da temática, de modo que seja possível discutir a questão a partir, também, do ponto de vista dos próprios sujeitos.

O movimento de ampliação dos direitos da pessoa com deficiência vem acompanhado de dúvidas e questionamentos exigindo não somente apoio e orientação de especialistas, mas

principalmente, uma reflexão sobre o lugar desse sujeito na sociedade, e as relações sociais com ele estabelecida.

Nesse contexto, a Educação Especial e áreas afins vêm produzindo um cabedal de estudos abordando as mais diferentes temáticas tendo como pano de fundo o processo de inclusão social e educacional desses indivíduos (BOOTH, AINSCOW, 2002; BUENO, 2008; KASSAR, REBELO, 2011; LAPLANE, 2004; LIEBERMAN, 2003; OMOTE, 2008; GLAT, PLETSCHE, 2013; RIBETTO, 2011; entre outros).

Entretanto, pesquisas atuais (ANTUNES, MARIN, BRAUN, 2011; CARLOU, REDIG, 2014; PLETSCHE, 2014, EUGÊNIO, 2017) vêm mostrando que mesmo com alguns avanços impactando uma transformação nas relações sociais e práticas pedagógicas dirigidas para indivíduos com deficiência, estes ainda precisam ser ampliados. Observa-se que, mesmo quando estão em escolas comuns, pessoas com deficiência continuam sofrendo estigma e discriminação em relação às suas condições de interação educacional e social.

No entanto, ainda são relativamente poucos os estudos em nosso país que partem da própria vivência das pessoas com deficiência. Nunes, Glat, Ferreira, Mendes, Paula e Nogueira (2002) realizaram um estado da arte da produção sobre Educação Especial na pós-graduação, e encontraram raros estudos existentes. Como resultado identificaram que, de forma geral, esses sujeitos têm sentimentos de menos valia, refletindo, interiorizada, a imagem que a família e a escola construíram a seu respeito. Em relação à deficiência intelectual, foco deste trabalho, essa problemática é ainda maior, considerando que o atributo da inteligência ou capacidade cognitiva é extremamente valorizado, tanto na escola, quanto nos demais espaços sociais.

Ao analisar histórias de vida de estudantes com deficiência intelectual incluídos em turmas comuns, Antunes (2012) apresentou dados que demonstraram que as trajetórias escolares e sociais desses jovens “são marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito em relação ao que esses alunos podem fazer” (p.133). No estudo foi possível perceber o quanto ainda é marcante a representação social da deficiência, reproduzindo o estigma de inferioridade desses alunos no espaço escolar.

Em contrapartida, merece destaque investigações sobre o processo de tomada de consciência e empoderamento de pessoas com deficiência intelectual, mais especificamente estudos sobre o movimento de autogestão/autodefensoria⁵ (DANTAS, 2011; GLAT, 2002, 2004; MARTÍN-CARO, 2006; MERLO, 2011; WEHMEYER, 2006).

⁵ Os termos, autogestão e autodefensoria (*self-advocacy, autodeterminación*) referem-se ao processo de autonomia e participação de pessoas com deficiência, engajando-se pessoalmente na luta pela defesa de seus

Embora já tenhamos trabalhos científicos privilegiando a visão dos próprios sujeitos (ANTUNES, 2012; EUGÊNIO, 2017; NOGUEIRA, 2002; CAIADO, 2009; CARNEIRO, 2007; CASTANHEIRA, 2014), ainda há carência de pesquisas que investiguem os efeitos da disseminação das políticas educacionais e sociais na ressignificação da identidade pessoal e vida cotidiana de pessoas com deficiência intelectual. Tal conhecimento é imprescindível para o desenvolvimento de programas que contribuam para que esses indivíduos possam usufruir de uma melhor qualidade de vida, estabelecendo relações pessoais mais equânimes e participando com maior autonomia nos diferentes espaços sociais.

Nesse sentido, entendemos que o presente estudo pode trazer uma inestimável contribuição para a produção de conhecimento na área. Igualmente, poderá fundamentar o planejamento de ações políticas e programas de autogestão que instrumentalizem essas pessoas para uma maior autonomia e participação nas decisões relacionadas ao seu desenvolvimento, projetos de futuro, e demais aspectos de sua vida.

Objeto de estudo

Este trabalho tem como objeto de investigação as vivências pessoais de jovens e adultos com deficiência intelectual, que possuam experiência laboral ou estejam se preparando para o trabalho.

O estudo abarca aspectos psicossociais relacionados à inclusão social de pessoas com deficiência, buscando identificar elementos comuns ou singulares nas suas trajetórias de vida. Assim, espera-se que os relatos pessoais possam contribuir para o aumento de informações sobre a forma como essas pessoas levam o seu cotidiano e estão inseridas na sociedade, e dessa maneira, oportunizar reflexões sobre os aspectos facilitadores e os entraves existentes para a inclusão social desse grupo.

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é analisar por meio da metodologia de História de Vida (ANTUNES, 2012; EUGÊNIO, 2017; CAIADO, 2009; CARNEIRO, 2007; GLAT, 2009;

GÓES, 2004) a autopercepção de jovens e adultos com deficiência intelectual em relação a si próprios sobre sua vida cotidiana e inserção no mundo do trabalho.

Para atendimento ao objetivo geral, este estudo tem dois objetivos específicos:

- 1) Descrever a visão de jovens e adultos com deficiência intelectual sobre seu cotidiano social a partir dos seus relatos pessoais.
- 2) Caracterizar o processo de preparação para o trabalho e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual a partir de seus relatos pessoais.

Justificativa

Apesar da disseminação das políticas de inclusão ainda é comum se atribuir às pessoas com deficiência intelectual uma alienação em relação à sua própria condição e até mesmo incapacidade de autorreflexão e expressão, bem como de opinar e tomar decisões a respeito de sua vida (GLAT, 2002, 2004, 2009; GLAT et al., 2004; NUNES et al., 2002). Essa situação corrobora a concepção de condição de vulnerabilidade, imputada pelo diagnóstico clínico, tornando-se mais um elemento de desumanização e marginalização social.

Neste sentido, estudos pautados nas narrativas pessoais de sujeitos com deficiência intelectual não só contribuem para a construção de conhecimento sobre este público, como, também, os dados obtidos podem se reverter em orientações e propostas psicoeducacionais que atendam melhor às necessidades e expectativas destas pessoas.

A valorização do discurso do indivíduo como dado primordial para construção do conhecimento sobre o fenômeno estudado tem sido defendida por diversos autores (GLAT, 2009; ANTUNES, 2012, DANTAS, 2011, EUGÊNIO, 2017). Este enfoque epistemológico baseia-se na premissa de que a percepção do sujeito sobre si mesmo abarca dados reveladores, não só sobre si próprio, como também sobre a realidade social em que está inserido. Nessa perspectiva, o processo de exclusão\inclusão será debatido neste estudo pelo viés da subjetividade humana demarcado por um contexto sócio-histórico sobre a deficiência.

O método História de Vida

Existem várias possibilidades de se conhecer uma determinada realidade, dentre as quais ouvir o relato dos sujeitos que a vivenciam, ou vivenciaram, se constitui em um dos meios mais ricos. Esse tipo de abordagem possibilita uma maior aproximação com o sujeito ou grupos analisados.

Utilizando o método da História de Vida, pautado em entrevistas abertas, autobiográficas, este estudo procurou entender o processo de inclusão/exclusão social de estudantes com deficiência intelectual que possuem algum tipo de experiência laboral. A metodologia história de vida permite obter informações na essência subjetiva da vida de uma pessoa. Assim, a pesquisa aqui apresentada fundamenta-se na crença de que, se quisermos saber a experiência e perspectiva de um indivíduo, não há melhor caminho do que obter estas informações através da própria percepção da pessoa.

A partir das considerações anteriormente apresentadas e com a finalidade de desenvolver um estudo que possa contribuir com uma melhor compreensão sobre indivíduos com deficiência intelectual, elaboramos o texto deste trabalho. As discussões aqui presentes refletem a realidade de um conjunto de pessoas. Como lembra Glat (2009): “(...) o indivíduo existe e desenvolve sua identidade pessoal parte de um grupo de referência. É, portanto, através do relato de histórias de vida individuais que se pode caracterizar a prática social de um grupo (p.31)”.

Acreditamos assim, que este estudo terá relevância significativa no desvelamento de questões determinantes para elaboração de políticas e propostas destinadas a esta população.

1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE PRECONCEITO: REFLETINDO SOBRE EXCLUSÃO/INCLUSÃO

As pessoas com deficiência vêm percorrendo um longo caminho em seu processo de inclusão educacional e social, desde o atendimento institucionalizado e segregado até os modelos mais recentes de espaços sociais inclusivos. A evolução do paradigma assistencial e paternalista para uma postura mais inclusiva da sociedade demonstra o crescimento da luta pela garantia dos direitos deste grupo.

Atualmente a sociedade vem discutindo inúmeras medidas de acesso e permanência deste público na escola e no trabalho, resultando em peças de legislação e ações afirmativas como, por exemplo, a política de cotas (BRASIL, 1991, 2012) que garante às pessoas com deficiência um percentual de vagas nas empresas públicas e privadas.

Em 1994, a Lei nº 8.899 (BRASIL, 1994) instituiu o passe livre às pessoas com deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 3.691/2000 (BRASIL, 2000). Em 1995, a Lei nº 8.989 (BRASIL, 1995), estabeleceu a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas com deficiência física. Em 2000, a Lei Federal nº 10.048 e a Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000, 2000a), implantaram o direito à acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. A primeira aborda o atendimento prioritário e a acessibilidade nos meios de transportes, e estabelece penalidade em caso de seu descumprimento. A outra subdividiu o assunto em acessibilidade ao meio físico, aos meios de transporte, na comunicação e informação, e em ajudas técnicas.

Em 2004, o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), chamado de decreto da acessibilidade, regulamentou ambas as leis, o que ampliou o tema a espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, edificações, serviços de transporte e dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação. Em 24 de abril de 2002, foi editada a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e em 27 de junho de 2005, foi estabelecida a Lei nº 11.126, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambiente de uso coletivo acompanhado de cão-guia. A concessão de pensão especial às pessoas atingidas pela hanseníase que foram submetidas a isolamento e internação compulsórios foi estabelecida pela Lei nº 11.520, de 18 de setembro de 2007.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU, foi aprovada em julho de 2008 pelo Decreto Legislativo nº 186, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de

agosto de 2009, com equivalência de emenda constitucional, um marco extremamente relevante para o movimento das pessoas com deficiência. Em 2010, a Lei 12.190, instituiu a concessão de indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida. E o Benefício de Prestação Continuada, definido pela Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, foi alterado pela Lei nº 12.470 em 2011, permitindo a continuidade do pagamento do benefício suspenso por ingresso no mercado de trabalho, caso a relação trabalhista viesse a ser extinta.

No entanto, é redundante dizer que leis e decretos não serão suficientes para diminuição das barreiras vivenciadas por este grupo de pessoas em sua vida social, uma vez que tais barreiras foram e são construídas em um processo sócio histórico de preconceito e exclusão.

Nesse sentido, podemos considerar deficiência como uma categoria socialmente construída de desvio (OMOTE, 1994; GLAT, 2006, 2009; LIMA, 2011; entre outros), uma vez que extrapola as condições dos atributos e comportamentos estabelecidos como padrão para o modo de vida coletiva. De acordo com Velho (2012, p.28) “os grupos sociais criam o desvio ao estabelecer as regras cuja infração constitui desvio”. Se observarmos o comportamento das sociedades ao longo do tempo veremos que sempre existiram mecanismos de controle social de forma a “garantir que a maioria de seus membros se conforme com as normas estabelecidas” (GLAT, 2006, p.22).

Indivíduos que, por uma ou outra razão, se desviam da norma padrão são considerados diferentes das pessoas “normais”. Entretanto, para Glat (2006, p.23), o caso das pessoas com deficiência é um pouco mais complexo por representarem, “na maioria dos casos, uma violação crônica do padrão humano de normalidade, independente da cultura ou momento histórico específico”. Justamente por estarem em uma categoria de desvio, geram incômodo aos ditos “normais” por não saberem exatamente como lidar com eles.

As características que definem o desvio, evidenciam-se por contrariar o padrão e por isso são negativamente avaliadas, formando assim as bases do estigma (GOFFMAN, 2013). Nas palavras de Glat (2006, p.27), “o estigma funciona como um rótulo”, conferindo ao indivíduo com deficiência uma imagem social e pessoal estereotipada. Conseqüentemente, as relações que se estabelecem com esses sujeitos privilegiam mais o rótulo que a pessoa.

Nesse contexto, faz-se necessário refletir mais profundamente sobre esses conceitos de modo a desvelá-los, com o objetivo de formar subsídios para a construção de modelos sociais efetivamente mais humanizados e inclusivos.

1.1 Conceitos, Pré-conceitos ou Preconceito?

Na história da humanidade percebemos a existência do preconceito em diferentes momentos e de forma bastante contundente. Nesse sentido, consideramos o estudo desta categoria enquanto objeto de pesquisa extremamente importante “especialmente se considerado o impacto dos seus efeitos na vida de indivíduos e/ou grupos sociais, vítimas de atitudes hostis conduzindo-os à discriminação negativa, seja por meio da marginalização, seja por meio da segregação” (SANTOS, 2013, p.49).

A concepção da inferioridade de indivíduos e/ou grupos sociais que apresentam características “desviantes” ou “anormais” foi naturalizada socialmente ao longo da história da humanidade e, muitas vezes, corroborada por teorias vigentes. Muitas dessas teorias, inclusive, foram ‘reconhecidas cientificamente’ em determinados contextos. De acordo com Crochik (2006, p.61) o preconceito só passou a ser considerado, no campo da Psicologia, como uma problemática no início do século passado, mais precisamente, “a partir da década de 1920, quando passam a surgir conceitos e pesquisas sobre ele”.

Apesar da origem do preconceito estar intrinsecamente relacionada às características fenotípicas do indivíduo ou grupo de indivíduos em questão, sua manifestação se localiza, principalmente, nos processos de socialização. As relações sociais revelam o lugar que o sujeito ocupa na sociedade e refletem as representações que os outros tem sobre os considerados “desviantes”. Esse processo é tão forte que, frequentemente, o indivíduo acaba por assumir totalmente o papel que lhe é atribuído.

De acordo com Horkheimer e Adorno (1973, p.176):

(...) só seriam homens verdadeiramente livres aqueles que oferecem uma resistência antecipada aos processos e influências que predisõem ao preconceito. Mas semelhante resistência exige tanta energia que obriga a explicar a ausência de preconceitos antes da presença destes. O ‘clima natural’ tem suas raízes em condições de fato, em grande parte independentes da vontade do indivíduo e o seu poder é muito superior ao deste.

Podemos entender o preconceito como uma atitude hostil, que se expressa por generalizações e juízos imprecisos. Faz-se necessário, entretanto, estabelecer a diferença entre pré-conceito e preconceito. Os pré-conceitos funcionam como pré-requisitos para a aquisição de novos conhecimentos; são considerados pontos de ancoragem para novos conceitos, sua ausência poderia impedir o estabelecimento de relações entre um novo conhecimento com os já adquiridos, aspecto fundamental para o pensamento reflexivo.

No entanto, para alguns autores (ADORNO, 2006; CROCHIK, 2006) sua predominância poderá proporcionar a negação de uma experiência de contato com o novo conhecimento. Assim, o pré-conceito concebido apenas em uma perspectiva simplista pode conduzir à alienação e levar o sujeito ao que chamamos de preconceito, na medida em que se nega a reflexão ou se impede a experiência com o desconhecido.

De acordo com Crochik (2008, p.25), “o preconceito é a fixação de conceitos prévios e enrijecidos que impedem a experiência”. Ou seja, se o sujeito se limita apenas aos seus pré-conceitos e não evolui em busca da distinção entre o novo conhecimento e o anterior, para fazer relações entre ambos e produzir críticas a partir da experiência e reflexão, certamente ficará predisposto a reproduzir preconceitos sobre um dado novo.

Diante do exposto, compreendemos que os processos que originam e conduzem ao desenvolvimento de preconceitos se estabelecem, basicamente, nas relações entre o indivíduo e a sociedade. Sendo assim, o preconceito tem como principal característica o agir de forma automatizada, sem reflexão. Ou seja, “para se sentir seguro, o sujeito, cria mecanismos psíquicos ilusórios frente à sua real impotência diante de qualquer ameaça de sofrimento, de medo ou de perigo” (CROCHIK, 2006, p.33). De acordo com Horkheimer e Adorno (1973, p. 179), tal característica revela “nesse tipo de personalidade a ‘natureza ciclista’, na acepção metafórica de uma pessoa que gosta de calcar com o pé quem está por baixo e, ao mesmo tempo, dobrar o corpo, em posição humilde, para os que estão em cima”.

O preconceito está relacionado à ação de discriminação que pode, ou não, ser explícita. Por isso Santos (2013, p.49) ressalta que é importante “legitimar valores que criminalizem toda e qualquer ação de discriminação social como mecanismo de inibição à manifestação do preconceito, explícito e/ou sutil, produto e produtor da marginalização e/ou da segregação fomentada socialmente em função das condições sociais objetivas”.

Para Jodelet (2006, p. 53) a discriminação se traduz por meio do “fechamento do acesso a certos bens ou recursos, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugurará um tipo específico de relação social”.

De acordo com Castel (2008, p.14):

(...) a discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão.

Nessa mesma linha de pensamento, Jodelet (2006) registra que, se a discriminação negativa funciona como uma ação depreciadora produzida pelo preconceito que, forçosamente, conduz à exclusão social, a discriminação positiva, resultante das ações afirmativas, poderá agir de forma contrária, como mecanismo de ação reparadora aos processos de discriminação social, oriundos do preconceito.

Tais reflexões nos levam a destacar que preconceito e discriminação são conceitos que devem ser sempre compreendidos de forma contextualizada e inter-relacionada. Ao analisarmos a relação entre preconceito e discriminação social observamos emergir formas de marginalização e/ou segregação que causam a exclusão do indivíduo ou de uma categoria social (SANTOS, 2013).

Em outras palavras, o preconceito é uma atitude que gera uma ação de discriminação que se manifesta através da segregação e da marginalização. De acordo com Crochik (2011, p.39):

A segregação significa separação real ou imaginária de alguém ou de um grupo da maioria ou de outros grupos; a marginalização implica pôr esse alguém ou grupo na beira. O segregado não faz parte; o marginalizado o faz de maneira precária. Certamente há segregação na marginalização, mas isso ocorre não criando um abismo entre grupos.

Trazendo nosso olhar para a educação, podemos exemplificar esses conceitos, por exemplo, através dos critérios de avaliação escolar. Tais critérios estabelecem os que estão à margem e os que estão segregados na medida em que:

(...) os alunos que não têm bom desempenho acadêmico podem estar, pelos critérios acadêmicos, à margem do sistema, mas estão nele – a margem faz parte do rio, no que o delimita; já alunos com deficiência intelectual, quando são avaliados por critérios distintos dos demais, são segregados (o que não significa que a avaliação não possa ser adaptada para um grau de dificuldade mais adequado). (CROCHIK, 2011, p. 39).

Essa perspectiva conceitual evidencia um entendimento do preconceito que supõe uma compreensão dialética com as ações de discriminação. Essa articulação nos permite entender como ocorrem os processos de formação do preconceito “provenientes da ação de discriminação social de determinados indivíduos e/ou grupos sociais desprestigiados historicamente em função da não aceitação de suas diferenças” (SANTOS, 2013, p.50).

Nesta direção, é possível compreender como os processos de marginalização e/ou de segregação exercem papel fundamental na engrenagem que determina a formação e manutenção do preconceito. Em outras palavras, o preconceito pode produzir discriminação social, gerando a marginalização e/ou a segregação. Por sua vez, a segregação e/ou a

marginalização, resultante da ação de discriminação social pode também se transformar numa fonte geradora de preconceitos ao fomentar a exclusão social.

Essas relações se retroalimentam com capacidade de se intensificar num movimento contínuo imprescindível para sobrevivência de modelos sociais nutridos pela exclusão social. Sendo assim, é preciso aprofundar uma análise, ainda que preliminar, desses processos, separadamente, para melhor compreender o funcionamento de tal engrenagem e de suas diferentes articulações na formação do preconceito.

É importante frisar, o preconceito pode se revelar, ao menos, de três formas: hostilidade, compensação e indiferença.

Nas palavras de Crochík (2012, p.45) “hostilidade manifesta (ou sutil) contra o alvo; compensação dessa hostilidade por atos de proteção exagerada; e indiferença”.

Em relação às pessoas com deficiência é comum observarmos as três formas de ação preconceituosa. Não são raros os relatos de agressões físicas, verbais, ou até mesmo atitudinais em diferentes espaços sociais, caracterizando tratamento hostil a essas pessoas. Essa forma hostil como constantemente são tratadas traz várias consequências. Muitas vezes, a própria família impede que o indivíduo se desenvolva, através de comportamentos extremamente cautelosos, impedindo o sujeito de realizar determinadas tarefas, ou ir a determinados lugares, tomar suas próprias decisões, etc.

Outro aspecto marcante é a indiferença, ignorar totalmente a pessoa, como se o fato da deficiência o tornasse invisível, uma não-pessoa. Muitas vezes, esses indivíduos são totalmente ignorados nos espaços públicos, e quando acompanhados, o tratamento é direcionado à pessoa que os acompanha, como se não pudessem responder por si mesmos.

Diante do exposto, podemos afirmar, conforme estudos de Adorno (1995, 2006) e Crochík (2006a, 2006b, 2008, 2011e 2012), que as sociedades são marcadas por relações historicamente construídas, com base em um modelo padrão de normalidade. Assim, produzem preconceitos para justificar ações de discriminação social em relação aos que se desviam desse padrão. Em geral, o preconceito reporta às vivências que deixam nos rastros marcas da opressão, da desigualdade e do menosprezo sofrido em função da ação de discriminação social, traduzidas tanto na segregação quanto na marginalização, submetendo a todos, forçosamente, às ciladas da exclusão.

De acordo com Crochík (2011, p.39) “a segregação significa separação real ou imaginária de alguém ou de um grupo da maioria ou de outros grupos”. No entanto, de acordo com o autor, a marginalização implica pôr esse alguém ou grupo na beira. Ou seja, quem é segregado não faz parte; já quem é marginalizado, o faz de maneira precária.

Dessa forma, entendemos que certamente existe segregação na marginalização, mas isso acontece não criando um abismo entre grupos. Assim, considerando que segregar significa separar, isolar, podemos dizer que acontece, de fato, uma desconexão que posiciona indivíduos em lados diferentes. Porém, ao colocar os sujeitos na condição de marginalizados, o “lado” pode ser o mesmo, mas com distanciamento suficiente para distingui-los no contexto. Para Crochik (2011, p.39) “da perspectiva da inclusão, é melhor ser marginalizado, ainda que nem de longe isso signifique inclusão”.

Assim, é possível concluir, face ao exposto, que no caso das pessoas com deficiência intelectual, as que são segregadas estão “fora” do sistema (mercado de trabalho, escola, movimentos sociais, etc). Não participam da vida social com e como as demais pessoas que não possuem deficiência.

Nesta linha de raciocínio, estão marginalizados, aqueles que mesmo que de alguma forma inseridos, ainda o fazem de maneira muito dependente ou de maneira quase fictícia, para cumprir a legislação ou dar uma satisfação social. Esses sujeitos muitas vezes estão nas empresas por causa da necessidade de se cumprir a cota trabalhista, mas de fato, não participam do processo de trabalho desenvolvido. Muitas vezes lhes são destinadas atividades sem nenhum propósito, ou até mesmo desnecessárias. Estar “fora” ou “à margem”, significa não estar “dentro”. Ou seja, essas pessoas ainda não são reconhecidas como cidadãos sujeitos de direitos e deveres como todas as demais pessoas. Elas não estão efetivamente “dentro” do contexto social.

1.2 Dialética da inclusão/exclusão

A exclusão tem sido nas últimas décadas um tema presente no cotidiano da sociedade brasileira e pode ser retratada como um fenômeno marcante em grande parte da população mundial, que se apresenta de variadas formas e sentidos. É um tema bastante debatido, porém ainda extremamente polêmico.

Muito se discute sobre o conceito de exclusão, o que faz com que tenha uma definição cada vez mais ampla. Para alguns estudiosos, “o fenômeno da exclusão é tão vasto que é quase impossível delimitá-lo” (Wanderley, 2006, p.16). De acordo com Sawaia (2006, p.8) a exclusão social é um processo complexo, “que não é, em si, subjetivo nem objetivo, individual nem coletivo, racional nem emocional”. Para este autor “é um processo sócio-histórico, que se configura pelos recalques em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações” (2006, p.8).

Considerando a complexidade do tema, faremos nossas reflexões a partir de uma “concepção dialética” (Crochik et al, 2013, p.9) dando destaque à contrariedade que constitui o conceito. De acordo com Sawaia (2006, p.8) essa contrariedade significa “a qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa)”. Nas palavras do autor:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2006, p.8)

Assim, pensar a inclusão é pensar também a exclusão, posto que esta dialética possui subjetividades, ou seja, aspectos não mensuráveis que envolvem tanto o sentimento de pertencimento quanto o de rejeição. Ainda de acordo com Sawaia (2006, p.9):

Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

Em uma concepção dialética exclusão/inclusão é considerada em uma categoria em construção. Sendo assim, ao tratarmos de questões referentes à inclusão é preciso situá-las como um processo, de maneira que as possamos definir, mesmo que subjetivamente, como um fenômeno social.

Para Wanderley (2006, p.23):

A naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma servem para explicitar, especificamente no caso da sociedade brasileira, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto ao nível social, como do próprio excluído, expressa em afirmações como ‘isso é assim e não há nada para fazer’.

A reprodução da exclusão a partir da naturalização desse fenômeno reforça ainda mais a continuidade desse ciclo. Este caráter natural implica numa lógica de inversão de valores como nos alerta Wanderley (2006, p.24):

A transmutação do “direito” em “favor” reforça o processo de exclusão: A cultura da tutela e do apadrinhamento, tão enraizada no cenário brasileiro, nada mais é que a ratificação da exclusão e da subalternização dos chamados beneficiários das políticas públicas. Por mais que discursamos sobre o ‘direito’, na prática, os serviços das diversas políticas públicas, ainda se apresentam aos excluídos e subordinados como um ‘favor’ das elites dominantes.

Nessa perspectiva, o processo de inclusão terá que passar necessariamente pela desnaturalização das práticas geradoras de exclusão e envolver a desconstrução de estigmas

fortemente enraizados sobre os diversos grupos socialmente excluídos. Como lembra Glat (2006, p.27) “o estigma funciona como um rótulo” colocado quando “as diferenças ou características do outro são negativamente avaliadas” (p.26).

No caso das pessoas com deficiência o “estigma se materializa através do estranhamento sobre as diferenças apresentada pelo indivíduo evocando representações negativas consideradas inferiores ou indesejáveis” (GLAT, 2006, p.28). A negatização das diferenças atribuídas a essas pessoas gera sentimentos de não identificação com os demais indivíduos sem deficiência, o que implica na desqualificação do sujeito. Uma vez desqualificado ele passa a ser destituído dos direitos reservados aos demais (VÉRAS, 2006, p. 46).

Com efeito, a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugurará um tipo específico de relação social. Sendo o resultado de procedimentos de tratamento social, ela se inscreverá em uma interação entre pessoas ou entre grupos.

Interessante é que a mesma lógica que produz a exclusão pode também se revelar na inclusão; daí a sua relação dialética. De acordo com Crochik (2011, p.35) o preconceito também pode levar à inclusão, mas de **sujeitos idealizados**, desse modo, “incluir em um lugar ou em uma situação argumentando que todos devem ser **idealmente iguais** pode propiciar o preconceito” (2011, p.35 grifos nossos). Dentro dessa lógica é possível afirmar que no mesmo ato de inclusão, a exclusão se apresenta.

Aqui podemos refletir a partir de duas situações. A inclusão de sujeitos idealizados refere-se ao modo como são criados os estereótipos sobre as pessoas com deficiência. Uma pessoa cega não terá as mesmas características de outra pessoa cega, e por isso ambas necessitarão de adaptações individualizadas. Porém, em minha experiência com inclusão de alunos cegos, muitas vezes recebi material em braille para alunos que nunca utilizaram o código, embora conseguissem usar material áudio-descritivo (que raramente era disponibilizado).

Outra questão é incluir a partir do argumento da igualdade. Nas redes sociais tem circulado uma imagem de autoria desconhecida que ilustra esse conceito.

Figura 1 - Igualdade x Justiça



Fonte: Google (autor desconhecido).

Essa imagem nos reporta ao conceito de equidade. De acordo com o dicionário Houaiss: equidade é o “respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções”. Esse é um entendimento complexo, é preciso que sejam analisadas as individualidades do contexto, como a figura tenta representar.

Assim, ao falar de igualdade estamos falando de diferenças também, entendo que a relação entre esses conceitos é a equidade. Santos (2003, p.56) destaca que:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Dessa forma, ao se buscar justiça social em relação à diversidade precisamos estar atentos aos atos e atitudes que podem divulgar um objetivo, mas subliminarmente revelarem justamente o oposto. Ou seja, ao tratar necessidades diferenciadas de forma padronizada,

estaremos promovendo a exclusão, ainda que o discurso seja inclusivo. De acordo com Crochik (2011, p.38):

Quanto à inclusão, poderíamos dizer que o primeiro tipo de preconceito – compensação do desejo de exclusão – seria uma inclusão sombreada pela exclusão; o segundo tipo – a hostilidade – pregaria a exclusão, para fortalecer a exclusão dos próprios desejos e temores dos preconceituosos; e o terceiro tipo – a frieza – implicaria a pior forma de exclusão, pois se negaria presença ao que está presente.

Explicando mais a miúdo a relação dialética entre exclusão/inclusão, podemos dizer que mesmo pessoas que, aparentemente são a favor e defendem a inclusão de sujeitos com deficiência podem ser preconceituosas, tanto por terem dificuldades nas relações pessoais, quanto por negar os sentimentos que têm sobre um tipo ou grupo de indivíduos, ocultando sentimentos contrários aos seus ideais.

Muitos professores (bem-intencionados) durante discussões, em reuniões ou Conselhos de Classe, sobre educação inclusiva ou combate à exclusão, trazem questões como: “Ao proporcionar a inclusão não estaríamos tratando de forma diferente os estudantes? ”. Nas entrelinhas podemos ler o incômodo com a desigualdade: se todos têm o direito a estarem na escola e a terem um professor, porque uns receberiam mais atenção que outros? E esta angústia não é apenas de professores, muitas famílias cujos filhos precisariam de um trabalho personalizado muitas vezes chegam a escola exigindo a igualdade para seus filhos por medo da diferença. É comum falas como: “por favor, não quero que meu filho seja tratado diferente dos demais”. Percebemos com esses exemplos uma falta de compreensão sobre o verdadeiro conceito de inclusão, o que acaba se misturando ou confundindo com o conceito de exclusão.

Nessa perspectiva, a relação inclusão e exclusão parece ressaltar uma proximidade entre conceitos que, a princípio, deveriam ser contraditórios. Sendo assim, programas e ações, quando feitos de maneira precária podem se traduzir em inclusão marginal por apresentar condições limitadas de exercício da cidadania e garantia de direitos civis que praticamente a invalidam.

Quando se criam formas de acesso à escola, mas sem as condições necessárias para a permanência e aprendizagem, falamos de inclusão ou exclusão? Quando são estabelecidas cotas para inserção no mercado de trabalho, mas sem oferta de formação ou adaptação das funções, falamos de inclusão ou exclusão? Quando são criadas leis de garantia de direitos em instituições sociais, culturais, etc, sem a devida acessibilidade dos espaços, falamos de inclusão ou exclusão? Quando são concedidos auxílios em virtude de uma necessidade oriunda de uma deficiência, mas esse auxílio implica no impedimento de acesso ao emprego ou outras formas de atividade laboral, falamos de inclusão ou exclusão?

Inúmeras são as questões que poderiam aqui serem ressaltadas, no entanto, mais do que perguntas retóricas, o que queremos registrar é o quanto estes conceitos são complexos e inter-relacionados. Compreender o processo pelo qual a sociedade inclui/exclui pessoas com deficiência, envolve a compreensão do preconceito socialmente construído sobre esses indivíduos.

Como exposto ao longo desta breve análise, não é possível falar de inclusão desvinculada dos processos de exclusão oriundos do preconceito, em especial, quando nosso foco são as pessoas com deficiência intelectual conforme será discutido no próximo capítulo.

2 ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Deficiência intelectual não é um simples problema de aprendizagem, mas sim um quadro complexo, caracterizado pela presença de uma disfunção cognitiva que afeta o curso natural do desenvolvimento, em maior ou menor grau, a evolução global do sujeito, sua personalidade, seus comportamentos adaptativos e suas relações sociais.

Neste sentido, as discussões travadas no decorrer deste estudo estarão pautadas na compreensão da conceituação atual de deficiência intelectual. Vale ressaltar, porém, que, assim como ditos “normais”, pessoas com deficiência intelectual, não constituem um grupo homogêneo. Logo, deve-se ter cautela e evitar generalizações estereotipadas. Glat (2009, p.202), ao analisar histórias de vida de mulheres com deficiência intelectual, conclui que: “ (...) apesar delas manifestarem uma identidade sobre um certo número de características – as quais mantêm a coesão grupal – certamente diferem uns dos outros em relação a inúmeras outras”.

2.1 Conceituando a Deficiência Intelectual

A conceituação de deficiência intelectual passou por inúmeras transformações, indo desde referências sobrenaturais para visões puramente clínicas e chegando em condições que consideram as perspectivas sociais. Como menciona Pletsch (2010, p. 101) “o conceito de deficiência é um constructo que ao longo do tempo, de acordo com as convenções sociais e/ou científicas, vem recebendo nomenclaturas distintas”.

Assim, embora não seja nosso objetivo fazer uma análise história do desenvolvimento do conceito de deficiência intelectual, é preciso mencionar os avanços significativos ocorridos e localizar, ainda que brevemente, a perspectiva conceitual da atualidade e suas implicações para inclusão social e educacional desses sujeitos.

Durante muitos anos a classificação de deficiência intelectual era baseada, quase que exclusivamente, no resultado de avaliações psicométricas que indicavam um coeficiente intelectual (QI)⁶ abaixo da média. No entanto, a partir da ampliação do sistema conceitual passaram a ser considerados outros fatores diagnósticos, interpondo uma nova visão que, sem excluir os níveis de QI como referência, busca ampliar o horizonte de análise e compreensão desta condição.

⁶ O termo QI quer dizer quociente de inteligência e no século passado ficou famoso por mensurar o nível de inteligência de um grupo de pessoas dividindo a idade cronológica (IC) e idade mental (IM), multiplicando o resultado por 100 eliminando a parte decimal do resultado.

Assim, diferentes conceitos de deficiência intelectual foram estabelecidos ao longo dos tempos, com destaque para as definições da American Association on Mental Retardation (AAMR), que em 2007 foi renomeada American Association on Intellectual Disabilities (AAIDD)⁷, cujas publicações têm influenciado documentos da Organização Mundial de Saúde (OMS) e de diversos países, incluindo a legislação brasileira. Sua influência abrange o uso da terminologia, bem como suas respectivas recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual.

O termo deficiência intelectual foi introduzido pela primeira vez na *Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual* produzida na Conferência Internacional sobre a Deficiência Intelectual realizada em Montreal, no Canadá (2004)⁸. Esta conferência foi considerada um dos marcos para a adoção desta terminologia, ao defender que:

Deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (MONTREAL, 2004, p.2).

Vale ressaltar que as constantes modificações na terminologia utilizada para caracterizar esses indivíduos vêm sendo propostas no intuito de tornar o termo menos pejorativo e mais inclusivo tanto para a pessoa quanto para a sociedade.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o transtorno do desenvolvimento intelectual tem as seguintes características essenciais: critério A (limitações nas habilidades mentais gerais); critério B (dificuldade do funcionamento adaptativo em comparação com seus pares); critério C (início no período de desenvolvimento, antes dos 18 anos).

A AAIDD (2012), seguindo os mesmos critérios, caracteriza a deficiência intelectual por significativas limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, originando-se antes dos 18 anos de idade. Um dos instrumentos de avaliação ainda é o teste de QI, pois, a habilidade intelectual ou inteligência, significa a capacidade mental geral da

⁷ Criada em 1876 com o nome de *American Association on Mental Deficiency* (AAMD) – Associação Americana de Deficiência Mental (AADM), é uma organização internacional interdisciplinar que estuda e pesquisa questões relacionadas à deficiência intelectual. Em 2006, por votação de seus membros, passou a ser denominada *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) -- Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AADID). A AADID tem membros nos Estados Unidos da América e em mais de 50 países, inclusive no Brasil.

⁸ Este documento foi o resultado das discussões feitas na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, na cidade de Montreal – Canadá, nos dias 05 e 06 de outubro de 2004, sendo realizada pela Organização Pan-americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde (OPM/OMS). Disponível em <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>. Acesso em 17.02.2017.

pessoa para aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas, etc (AAIDD, online)⁹. Porém, como mencionado, este não é o único critério.

É importante pontuar que a deficiência intelectual não é mais classificada em níveis – leve, moderado, profundo e severo – visto que o diagnóstico deve considerar os aspectos sociais, familiares, entre outros. A atual concepção de deficiência intelectual proposta pela AAIDD (online), portanto, contempla o sujeito em seu desenvolvimento global. De acordo com Pletsch (2010, p.107) “a deficiência [intelectual] é aqui compreendida como um fenômeno complexo a partir do entrelaçamento dos aspectos biológicos e socioculturais. Cada um deles não pode ser pensado apenas em si mesmo, mas na sua inter-relação”. Por esta definição, o comportamento adaptativo abrange (AAIDD, online; ALMEIDA, 2012):

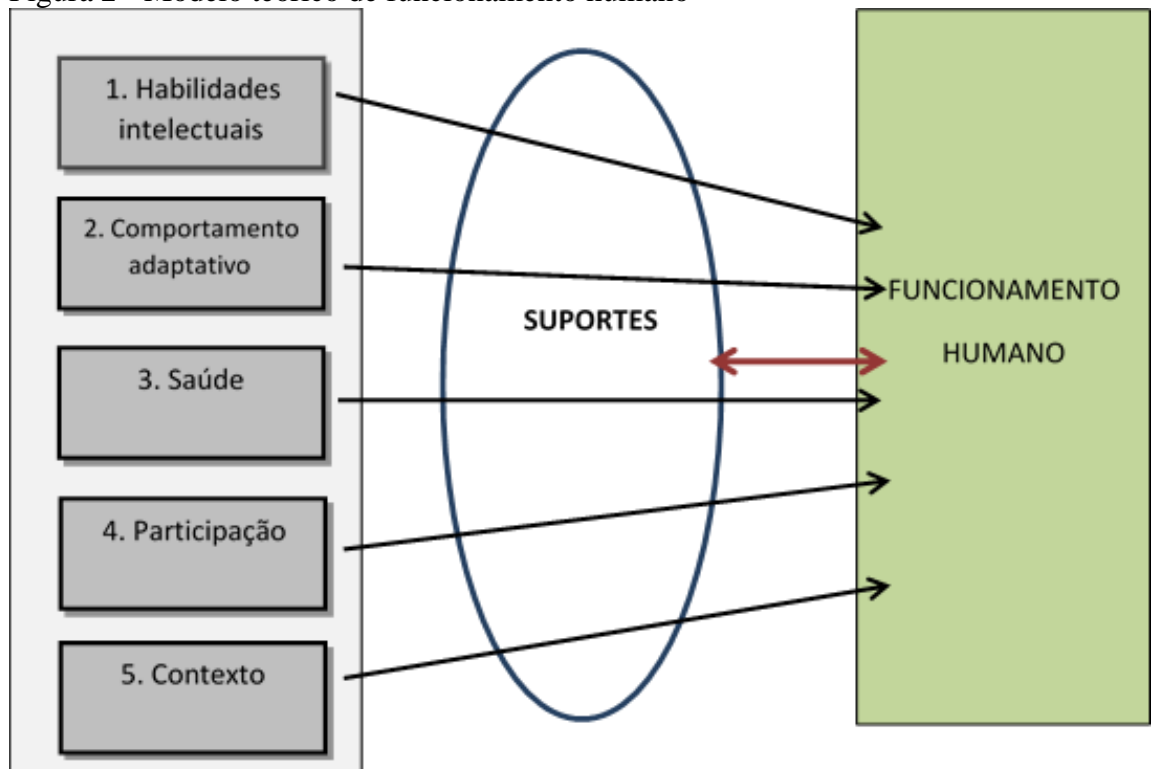
- Habilidades sociais: são aquelas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades interpessoais, de aprendizagens de atitudes voltadas para a responsabilidade social, desenvolvimento de atitudes de valorização pessoal/autoestima, compreensão de regras e leis para um convívio social adequado.
- Habilidades conceituais: são aquelas voltadas para aprendizagens relacionadas a linguagem e alfabetização, utilização de dinheiro, administração do tempo nas ações cotidianas e conceitos matemáticos.
- Habilidades práticas: são aquelas que se referem a autonomia nas atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, de cuidados com a saúde, uso autônomo de transporte, organização da rotina diária, hábitos de segurança, uso do dinheiro, habilidades de utilização do telefone e outros meios de comunicação, etc.

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

Talvez o diferencial da atual definição de deficiência intelectual é que a ênfase não é apenas nas condições internas do indivíduo, mas se considera igualmente importante o contexto em que ele está inserido. Neste sentido, o quadro conceitual do funcionamento humano, segundo a AAIDD (2012), contempla três componentes: dimensões, suportes e dinâmica natural do funcionamento humano, como exposto na figura a seguir:

⁹ www.aaid.org.br

Figura 2 - Modelo teórico de funcionamento humano



Fonte: AAIDD, 2012, p.03.

Segundo a AAIDD (2012) essas dimensões compreendem:

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

Segundo Antunes (2012) este sistema multidimensional tem como objetivo superar a concepção de que a deficiência intelectual é uma condição estática e propagar a ideia de que o desenvolvimento da pessoa com deficiência varia de acordo com os apoios e suportes que a mesma recebe, o quais são classificados em:

- Apoio intermitente: utilizado esporadicamente quando necessário, em fases de mudanças bruscas na vida da pessoa e/ou situações específicas de aprendizagem, como por exemplo, o ingresso do aluno na classe regular.
- Apoio limitado: oferecido por tempo limitado para o ingresso na escola e no mercado de trabalho, por exemplo.
- Apoio extensivo: oferecido de forma periódica e regular, podendo se estender sem limitação de tempo para determinados ambientes, como a escola, o trabalho, ou a casa, ou para adaptação no campo profissional.
- Apoio pervasivo ou generalizado: constante e intenso, disponibilizado em todos os ambientes durante toda a vida; em geral, é realizado por uma equipe de diferentes profissionais.

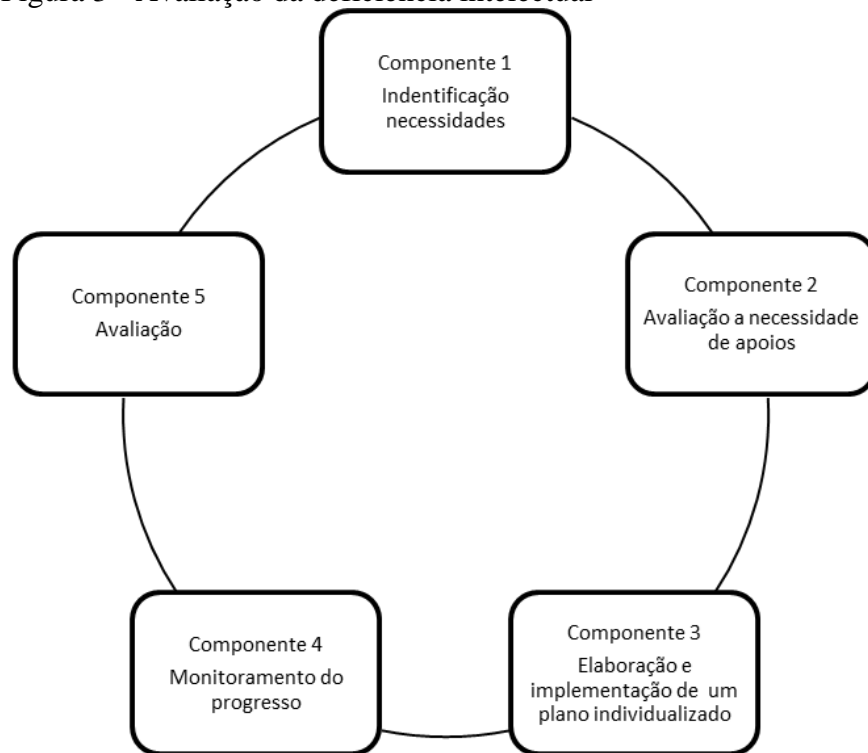
Ao discorrer sobre o uso da nova terminologia, Luckasson e Reve (2001) ressaltam que toda mudança deve possibilitar a compreensão de que o novo conceito:

- Seja específico para se referir a uma entidade singular, permitindo a diferenciação de outras entidades e aprimorar a comunicação.
- Seja utilizável para diferentes grupos: indivíduos, família, escolas, clínicas, pesquisadores e gestores de políticas públicas.
- Represente o conhecimento vigente e seja capaz de incorporar novos conhecimentos conforme a ciência avance.
- Reflita um componente essencial para nomear um grupo de pessoas, que permita comunicar valores importantes.

A nova definição proposta pela AAIDD busca atender a todos esses critérios uma vez que: delimita o tipo de deficiência (específico), é abrangente de forma que o conceito possa se traduzir em ações específicas em diferentes grupos (utilizável), está de acordo com as pesquisas recentes sobre o tema (representa o conhecimento vigente) e identifica a especificidade do grupo a partir de suas características (componente de nomeação).

A AAIDD (2012) considera, ainda, que a avaliação do indivíduo deve ter como objetivo o diagnóstico, classificação e definição dos apoios e do sistema de suporte. Nesse sentido, propõe a elaboração de um “plano de apoio” com base em cinco componentes, ilustrados na figura a seguir elaborada por Mascaro (2012, p.38).

Figura 3 - Avaliação da deficiência intelectual



Fonte: MASCARO, 2012, p.38.

De acordo com a autora o “modelo teórico da deficiência intelectual proposto pela AAIDD proporciona um maior entendimento sobre sujeitos nessa situação”. Este modelo destaca a interação entre o indivíduo e o ambiente, assim como os “apoios necessários para o desenvolvimento e inclusão social do sujeito” (MASCARO, 2012, p.39).

A conceituação multidimensional traz à tona o olhar para as especificidades da pessoa com deficiência intelectual no que se refere à forma como esta se relaciona com o mundo e com o processo de aprendizagem. Isso implica em considerar que existem diferenças significativas entre os indivíduos, tanto nos aspectos orgânicos quanto psicossociais, mesmo que tenham sido diagnosticados com o mesmo tipo de deficiência.

É importante destacar, também, que não se pode admitir que as características dessas pessoas se transformem em rótulos que limitam as expectativas da escola e do mundo do trabalho em relação a elas, nem mesmo nas oportunidades que lhes serão oferecidas. Portanto, precisamos considerar que apenas rever a concepção de deficiência não é suficiente para desconstruir a representação social de inferioridade e incapacidade dessas pessoas. É necessário um esforço efetivo para criação de ações que minimizem o preconceito e a estigmatização, o que levará a inclusão e aceitação social mais ampla, inclusive com impactos na autoestima desses indivíduos, fazendo-os superar o sentimento de menos valia.

Acreditamos que, assim como os demais conceitos e valores, o modo como as pessoas se veem – ou em outras palavras, significam sua existência – também se dá circunscrito socialmente, na tensão entre diferentes vozes, que aos poucos vão encontrando ou não ressonância no indivíduo (KASSAR, 2000, p. 44).

Para que essa mudança de atitudes em relação às pessoas com deficiência intelectual possa se consolidar se faz urgente que programas de atendimento destinados a este público invistam no desenvolvimento de habilidades funcionais que levem à construção de sua autonomia e empoderamento, para que assim possam conquistar o poder pessoal de gerir seus destinos.

Essa aprendizagem requer ações que visem mudanças, não só do grupo de pessoas com deficiência sobre sua identidade, como também da família, das escolas, instituições, profissionais e sociedade em geral. É preciso desconstruir as concepções limitantes que lhes negam a oportunidade de participação em todas as atividades da vida cotidiana, reforçando a relação de dependência e infantilidade.

2.2 Aspectos Psicossociais da Deficiência Intelectual

As representações sobre a deficiência intelectual são fortemente marcadas por características consideradas negativas, as quais são, de forma geral, socialmente reforçadas, e acabam determinando, em muitos casos, a relação que se estabelece com esses sujeitos. Representações sociais são construídas coletivamente, e evidenciam, sob a perspectiva psicossocial, um imaginário coletivo sobre uma mesma questão. “As representações sociais retratam um sistema de pensamento, uma forma de pensamento social e são consideradas como verdadeiras “teorias” do senso comum, que tem por função a comunicação entre as pessoas” (OLIVEIRA, 2002, p.23).

Para Moscovici (2003), representações sociais são construídas através de imagens, percepções e conceitos presentes nas relações sociais e compartilhadas por um número significativo de pessoas. Nas palavras do autor:

As representações sociais são entidades tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos, ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (MOSCOVICI, 2003, p. 10).

Silva (1995) aponta que a representação é um processo de significação social de conhecimentos produzidos através das relações sociais de poder. Tais relações produzem em sua dinâmica as diferenças. De acordo com Antunes (2012, p.52) “tais diferenças podem estar

relacionadas a pessoas ou grupos e serem demarcadas por suas características físicas, como é o caso de indivíduos com deficiência”. Esse processo de construção das representações ocorre de maneira polarizante – nós e eles, branco e negro, mulher e homem, deficiente e não-deficiente – que só tem sentido dentro de um sistema de representação (ANTUNES, 2012).

Nesse sistema de representações se originam os estigmas, construídos a partir das características de grupos e/ou indivíduos consideradas desviantes da norma estabelecida pelo sistema. Glat (2006) defende que o processo de estigmatização das pessoas com deficiências é socialmente construído, e que teve início desde o momento em que a vida humana se desenvolveu na Terra. Isso porque, desde sempre formamos agrupamentos sociais e neles são criados os sistemas de representação dos quais estamos tratando. A deficiência, em todas as épocas, sempre foi considerada fora da normalidade do padrão humano, daí que suas raízes históricas são muito profundas.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o processo de “desumanização” dos indivíduos com deficiência sempre foi um dos mecanismos mais potentes de manutenção do estigma a eles atribuído. Na verdade, isso ocorre também com outros grupos vitimados pelo preconceito, podendo ser constatado em diferentes momentos históricos (escravidão dos povos africanos, extermínio de judeus e outros povos alvos do preconceito, etc). Este quadro é deveras complexo, pois, ao inferiorizar pessoas a partir de uma característica “socialmente construída de desvio” (GLAT, 2006, p.23), também são retiradas delas as possibilidades de desenvolverem um sentimento de pertencimento à sua comunidade. Uma vez que passam a se sentir diferentes dos seus pares por possuírem atributos que são considerados de menos valia para o grupo ao qual pertencem.

Desse modo, consideramos extremamente importante a análise dos aspectos psicossociais do processo de constituição da identidade da pessoa com deficiência, em especial, as pessoas com deficiência intelectual, que são o foco deste estudo. Segundo Antunes (2012), a Psicologia Social procura dar conta das relações sociais a partir de duas vertentes: 1) focalizar as dimensões ideais e simbólicas e os processos cognitivos e psicológicos que se articulam com essas relações; 2) abordar tais dimensões e processos a partir do lócus onde se constroem e funcionam.

Considerando as dimensões acima citadas, o sujeito ideal é o que simboliza a imagem do outro como ele deveria ser, a partir dos padrões estabelecidos. Daí a importância do lócus onde são produzidas as relações sociais, originando, conforme Oliveira (2000, p.11), “uma identidade social virtual (imposta socialmente) que se diferencia da identidade social real, caracterizada pelas categorias e atributos que os indivíduos, de fato possuem”. Em relação às

peças com deficiência, para Glat (2009), forma-se uma contradição entre o seu modo de ser e aquilo que é considerado normal e aceitável na sociedade em que vivem. Dessa forma, cria-se uma contradição entre aquilo que eles são e o que, para fins de aceitação e pertencimento social, deveriam ser.

Retomando os estudos de Moscovici (2003), anteriormente citado, as representações sociais são produzidas na interação e comunicação e ganham forma de acordo com os diferentes contextos e momentos históricos. Este é um processo dialético que influencia não só a coletividade, mas também os sujeitos em sua individualidade.

Assim, ao classificar um indivíduo como pertencente a algum grupo etiológico específico e descrever suas características o estamos confinando em um conjunto de comportamentos e regras “que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (MOSCOVICI, 2003, p. 63). No caso das pessoas com deficiência, quando caracterizamos a forma como são e a maneira como se comportam, o fazemos baseados em um paradigma socialmente estabelecido de “normalidade”, ressaltando o que essas pessoas **não** são em relação aos indivíduos considerados normais. Quando tais diferenças são ressaltadas, vão sendo formuladas e reforçadas a representação de inferioridade e a suposta incapacidade desses indivíduos (GLAT, 2006).

É importante destacar que as representações sociais possuem duas funções básicas. A primeira consiste em convencionalizar os objetos, pessoas e acontecimentos, dando-lhes uma forma definitiva, localizando-os em uma determinada categoria e em conformidade com um modelo, de maneira que todos os novos elementos se unem e se sintetizam no mesmo. E a segunda, prescrever formas de ser, de agir, de pensar e de se comportar numa estrutura social estabelecida.

Diante do exposto, concordamos com Jodelet (2001) que representações sociais são fenômenos complexos, ativados sempre e em razão da vida social. “A representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22).

As representações sociais, enquanto sistemas de interpretação, regem nossa relação com o mundo e com os outros. São elas que orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. São consideradas um fenômeno tão potente que intervêm em processos variados, “tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição de identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

As representações sociais são um constructo de forma dialética, pois constituem-se em produto e em processo “de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (p.22). Considerando como foco as pessoas com deficiência é possível registrar que o fato dessas terem sido classificadas numa posição de inferioridade em relação às consideradas normais vai ao encontro da construção social das representações dominantes na sociedade. Nesse sentido, ao refletir sobre esta temática é importante considerar que as mesmas surgem, a partir dessas representações dominantes e vão refletir em todas as esferas da vida social.

Neste enfoque, trazemos para o debate a imagem que se tem sobre a deficiência intelectual. Ao longo do tempo a sociedade e as instituições sociais foram sofrendo inúmeras transformações que passaram a demandar não apenas atividades práticas, passadas de geração em geração. Novos contextos foram surgindo e demandas mais complexas emergiram neste contexto. A pessoa com deficiência intelectual foi se distanciando cada vez mais das expectativas sociais sobre como os indivíduos deveriam ser e como deveriam se comportar socialmente. Surgiram novas exigências intelectuais e a vida social foi se tornando mais complexa, diferente de uma sociedade iletrada agrícola, onde uma pessoa com DI que não tivesse um grande comprometimento motor era facilmente encaixada. Assim o estigma em relação a essas pessoas foi ficando cada vez mais enraizado no imaginário social.

Em nossa sociedade, a independência financeira e social é altamente valorizada, e os atributos eleitos para o alcance desses nobres objetivos, segundo padrões estabelecidos socialmente, passam pelo potencial intelectual do indivíduo. Então, como poderiam pessoas que, de alguma maneira, não funcionam dentro desses padrões intelectuais considerados “normais”, serem valorizados? No entanto, ao considerarmos as relações sociais como um fenômeno dialético e socialmente construído, acreditamos na possibilidade de ressignificação da visão que se tem sobre esses sujeitos, superando o conceito de incapacidade e anormalidade ainda predominante associado a esta categoria de indivíduos.

A partir desta análise então, é possível dizer que nossos preconceitos, sejam de qual natureza eles forem, são possíveis de serem superados através de mudanças na representação social acerca da cultura e da natureza humana.

Se por um lado, é a visão dominante que é a correta, então a única coisa que precisamos fazer é persuadir os grupos ou indivíduos contrários, que eles possuem uma quantidade enorme de características em comum, que eles são, de fato, espantosamente semelhantes e com isso nos livramos de classificações profundas e rápidas e de estereótipos mútuos. O sucesso bastante limitado desse projeto até essa data, contudo, pode sugerir que o outro é digno de ser tentado (MOSCOVICI, 2003, p. 66).

Essa mudança, com certeza, não é simples, e vai interferir na consciência coletiva e individual sobre o valor cultural das pessoas com deficiência intelectual. Considerando que a vida em sociedade atualmente não pode ser desvinculada do mundo do trabalho, uma vez que o sistema que regula as sociedades é basicamente mercadológico, entendemos que os próprios indivíduos terão que reformular a visão sobre eles mesmos, incluindo a forma de participação social que possuem ou desejam possuir.

Para isso, é preciso que ampliemos a discussão, trazendo conceitos como autonomia, participação e emancipação, associados aos aspectos do mundo do trabalho. Assim, passaremos a discutir no próximo capítulo a importância desses conceitos para a autogestão de pessoas com deficiência intelectual.

3 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O MUNDO DO TRABALHO

De modo geral, pessoas com deficiência, sobretudo intelectual, têm uma autonomia limitada, não só por conta de sua condição intrínseca, mas pelas experiências de vida que lhes são disponibilizadas (GLAT, 2009; 2017). Em outras palavras, elas não desenvolvem habilidades de autogestão, ou seja, não aprendem a gerir sua própria vida nas diferentes fases.

Como já discutido a trajetória social de pessoas com deficiência é geralmente marcada por experiências de exclusão. Mesmo na atualidade, esse grupo permanece em uma situação de desvantagem social intensa, especialmente no que se refere à independência financeira, autonomia, participação, empregabilidade e além de outros direitos humanos básicos (a educação e saúde respeitando suas individualidades, o direito de ter direitos e defendê-los, etc). Esse cenário vem produzindo, ao longo do tempo, a invisibilidade social dessas pessoas, gerando, conseqüentemente situações de falta de oportunidades, exclusão e uma série de restrições que normalmente acontecem com essas pessoas (FERREIRA, 2009; SOARES, 2010).

Tais situações têm suas bases construídas em um processo de formação social fundamentado no conceito de seleção natural (os mais fortes sobrevivem), desenvolvendo assim uma constante busca pela perfeição e normalidade. Uma sociedade construída sobre este embasamento, quando se depara com pessoas que apresentam alguma “anomalia” passa a tratá-las com diferença. Caso a característica que os diferencie seja intelectual, o problema é ampliado, uma vez que, este atributo é especialmente valorizado na sociedade letrada. Por essa razão, as pessoas com deficiência intelectual, são reconhecidas como “incapazes”, e frequentemente excluídas da escola, do mundo do trabalho e do convívio social mais amplo.

Esse contexto de exclusão vem, ao longo do tempo, sendo constantemente ratificado, principalmente porque, como discutido, o rótulo de deficiência intelectual se traduz diretamente em incapacidade e/ou ineficiência. Neste enfoque, a visão que se tem da deficiência destaca apenas as características biológicas ou orgânicas, sendo definida estritamente como uma condição de limitação do indivíduo. Contrapondo esta percepção, vem ganhando força um outro olhar sobre a deficiência que considera todo o contexto cultural e social, evidenciando as barreiras do ambiente (FERREIRA, 2004; MARTINS, FONTES, HESPANHA, BERG, 2012, entre outros). Nessa perspectiva, a deficiência não é percebida somente a partir da condição do indivíduo (DANTAS, 2011), mas é também entendida através do contexto em que o sujeito está inserido.

Essa forma de compreender a deficiência intelectual está presente na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006) de acordo com os parâmetros do modelo social da deficiência. No item E do Preâmbulo essa convenção especifica que:

(...) a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Nessa perspectiva conceitual o termo deficiência abarca um modelo mais social que se diferencia do modelo médico. Na Convenção, essa terminologia explica a interação das pessoas com deficiência com o ambiente, onde se situam as barreiras físicas e atitudinais¹⁰ que são impeditivas de uma participação social mais efetiva desses sujeitos em equidade de condições em relação às demais pessoas. Nesta abordagem, a deficiência é configurada como um fenômeno relacional, não apenas determinado pelas características individuais do sujeito (GLAT, 2006; DANTAS, 2014).

O modelo de compreensão da deficiência (GLAT, 2006) tem como premissa o olhar sobre o próprio indivíduo para além da deficiência e da visão patológica sobre seu desenvolvimento sociocognitivo. Contrapõe, portanto, os rótulos usados para classificar, hierarquizar e inferiorizar as pessoas com deficiência nas relações sociais. Este modelo social parte do princípio de que quando a pessoa com deficiência contextualiza a sua história em relação ao seu meio cultural, ela é capaz de realizar vários tipos de atividades, de reconhecer seu valor individual, e inclusive de reivindicar os seus direitos e do seu grupo (DANTAS, 2014).

Este movimento, que vem sendo denominado de auto-defensoria teve início na década de 1980 quando pessoas com deficiência de vários países se reuniram e começaram a exigir o reconhecimento de seus direitos, com base no lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. se tornou a bandeira para os movimentos de pessoas com deficiência reivindicarem junto ao poder político atitudes necessárias às mudanças nas instituições a fim de reconhecer as pessoas com deficiência como seres humanos plenos e desconstruir as sociedades incapacitantes.

Esse lema, tem como premissa que a pessoa com deficiência é um sujeito de direitos. Valoriza sua voz nos diversos espaços sociais, como critério de empoderamento e autogestão para a inclusão social, educacional e no mercado de trabalho.

¹⁰ **Barreira Física ou Arquitetônica:** Obstáculos para o uso adequado do meio, geralmente originados pela morfologia de edifícios ou áreas urbanas. Também podemos citar como exemplo calçadas com degraus (dificultando a circulação de pedestres), portas estreitas, rampas com inclinação exagerada, dentre tantos outros que infelizmente ainda encontramos em nossas cidades. **Barreira Atitudinal:** Gerada pelas atitudes e comportamento dos indivíduos, impedindo o acesso de outras pessoas a algum local, quer isso aconteça de modo intencional ou não.

3.1 A importância do empoderamento e autogestão na vida de pessoas com deficiência intelectual

O conceito de empoderamento surgiu na década de 1960 no bojo da luta pelos direitos civis e igualdade social pelo Movimento Negro nos Estados Unidos da América (EUA). Esse termo também foi amplamente discutido pelas teorias feministas (LÉON, 2001). Na década de 1970 o conceito de empoderamento foi incorporado ao movimento internacional de pessoas com deficiência (DANTAS, 2014).

Nessa época, surgiram no Brasil as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência. No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir daí as pessoas com deficiência vêm se tornando ativos agentes políticos na busca pela transformação da sociedade. Esse movimento permitiu a disseminação da perspectiva ideológica sobre o conceito de empoderamento.

Para fins deste estudo, consideramos o termo empoderamento como um processo consciente de emancipação individual e coletiva necessária a superação da dependência social e política. Envolve a construção da autonomia, a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino, com responsabilidade e respeito ao outro. Nestes termos, o conceito foi adotado neste trabalho enquanto um conceito articulado ao termo autogestão.

A autogestão é uma proposta filosófica, científica e social, com o objetivo de romper com o ciclo de impotência e fragilidade que circunda a vida das pessoas com deficiência, reafirmando a possibilidade de qualquer indivíduo gerir a si mesmo. Essa proposta torna audíveis as vozes de pessoas com deficiência que permaneceram emudecidas por tanto tempo, dando-lhes a oportunidade de viver de forma mais autônoma possível (GLAT, 2004; NEVES, 2005; SOARES, 2010; DANTAS, 2011).

“Entendemos a autogestão como um programa a ser desenvolvido tanto pela família quanto pela instituição, visando à autonomia e a inclusão social do indivíduo com deficiência intelectual e múltipla” (BERNARDIR, GLAT, PILGER & NETO, 2015, pg.23). Sutcliffe e Simons (1993) argumentam que a autogestão é um conceito polifônico, que remete a vários significados, e tem crescido em complexidade ao longo dos anos. Williams e Shoultz (1982, p. 159), por sua vez, entendem que “a autogestão diz respeito a falar ou agir por si mesmo. Significa escolher o que é melhor para você e assumir a responsabilidade de consegui-lo (...)”.

Para Dantas (2011), constitui um meio de as pessoas que tiveram seus direitos negados assumirem suas próprias vozes. Glat (2004) assinala que auto-gestão é também um processo educacional, pois como todo grupo “excluído, porém protegido”, pessoas com deficiências

precisam aprender a gerir suas vidas. Em função de todos os estereótipos, o desenvolvimento da autogestão é sobretudo fundamental para os indivíduos com deficiência intelectual e àqueles que apresentam problemas de desenvolvimento, como forma de assumirem maior controle e poder sobre suas vidas.

Assim, como parte do processo de empoderamento, as pessoas com deficiência intelectual, tanto na família, quanto na escola ou nos diferentes espaços que frequentam, aprendem sobre a história de seu grupo social, sua história de vida e seus direitos civis. Assim, mais empoderadas elas passam a ter maior autonomia através da expressão de seus desejos e necessidades, da reivindicação de seus desejos, da participação na vida comunitária, da comunicação e liderança na sua família, nas instituições educacionais, no mundo do trabalho e nos diferentes espaços sociais. Certamente, não se trata de um processo simples, sobretudo para aqueles indivíduos com maior comprometimento cognitivo, pois envolve aprendizagens complexas, que demandam um certo tempo e bastante envolvimento pessoal.

De acordo com Glat (2004, p. 1) os termos auto-defensoria (processo de defesa dos próprios direitos) e autogestão são inter-relacionados:

referem-se ao processo de autonomia e participação de pessoas portadoras de deficiências, na medida em que se engajam pessoalmente na luta pela defesa de seus direitos, tomando suas próprias decisões a respeito de suas vidas, reivindicando voz e espaço para expressar suas ideias, desejos, expectativas e necessidades. Auto-defensoria é ao mesmo tempo uma filosofia, um movimento político e um programa de suporte psicoeducacional.

Esse conceito, portanto, pode ser entendido como uma filosofia de vida que permite “resgatar o valor que as pessoas com deficiência possuem como seres humanos e fazê-las autoras de suas próprias histórias” (DANTAS, 2014). Nessa perspectiva, as vozes das pessoas com deficiência passam a ser ouvidas, gerando uma nova forma de ser e estar em comunidade de forma mais autônoma. (GLAT, 2004; NEVES, 2005; DANTAS, 2011).

De fato, a visão ainda preponderante que se tem sobre uma pessoa com deficiência intelectual, como discutido no capítulo anterior, é de alguém incapaz de aprender, que não tem controle sobre seu próprio comportamento, “sem condições de funcionar independentemente no dia a dia, e que, portanto, necessitará de assistência direta de profissionais e proteção da família durante toda sua vida” (GLAT, 2004, p.2).

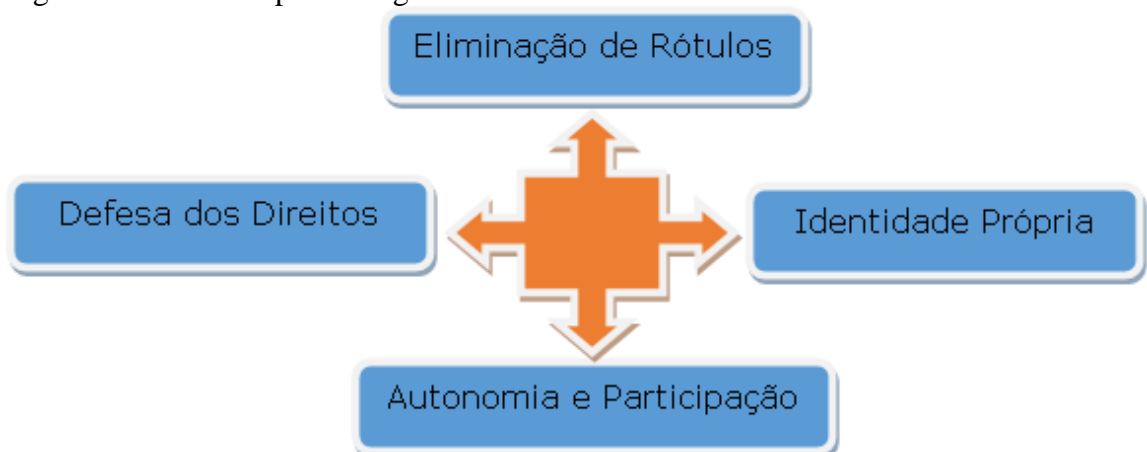
Mais talvez do que qualquer outra condição, a deficiência intelectual abarca estereótipos historicamente construídos de incapacidade de uma forma contundente. Pela própria definição de *homo sapiens*, nossa espécie é o ser que pensa. Assim, o sujeito com deficiência intelectual é considerado, até por pessoas com outros tipos de deficiência, como

menos humano, uma vez que sua condição presume uma falha na capacidade intelectual, de pensamento. Nesse sentido, o processo de aprendizagem da autogestão se apresenta como um caminho para essas pessoas serem independentes e ter autonomia e controle sobre suas vidas.

Dantas (2014) destaca que a habilidade de autogestão tem uma dimensão individual e coletiva. Em termos individuais é o processo por meio do qual uma pessoa vem a ter a confiança e a capacidade de expressar seus sentimentos e pensamentos de forma assertiva, fazer escolhas, tomar decisões pessoais, bem como conhecer os seus direitos. Coletivamente, é o processo por meio do qual indivíduos com deficiência se tornam empoderados e aprendem, não apenas a expressar seus desejos, mas formam uma rede de apoio mútuo, que lutam em prol dos direitos do seu grupo social.

De acordo com Glat (2004) este movimento parte de quatro diretrizes fundamentais:

Figura 4 - Diretrizes para autogestão



Fonte: elaborado pela autora em fevereiro de 2018.

Nessa mesma perspectiva, Mia Farah, representante do Conselho de Internacional de Autodefensores, em participação na 10ª sessão da Conferência dos Estados Partes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada na sede da Organização das Nações Unidas em Nova Iorque (ONU, 2017) destaca também quatro princípios: respeito, escolha, participação e apoio. Nesta ocasião, Farah (ONU, 2017), falando sobre sua história de vida, relatou que frequentou a escola comum, trabalhou como assistente de professor, é pintora e está aprendendo a fazer filmes para cinema e televisão. Em seu discurso, pontuou que o mais importante para pessoas como ela é o direito de escolha.

Assim, para entender o conceito de autogestão de forma ampla é preciso compreender as diretrizes apontadas por Glat em conjunto com os princípios defendidos por Farah.

- **Eliminação de rótulos** - Diz respeito à pessoa ser considerada em primeiro lugar, e não a deficiência¹¹, uma vez que o rótulo de deficiente tem um efeito muito limitador e discriminador historicamente construído em torno desse grupo de pessoas. O desenvolvimento da autogestão visa romper com os estereótipos que inferiorizam esses indivíduos. (GLAT, 2004).

Conforme mencionado, o rótulo da incapacidade é fortemente marcado em relação às pessoas com deficiência intelectual. Justamente pela deficiência estar caracterizada, neste grupo, à capacidade intelectual. Enfim, se esta capacidade é um dos atributos mais valorizados em nossa sociedade, é fácil compreender o quanto esses sujeitos são desvalorizados por terem diferenças significativas de desenvolvimento nesta área.

Farah (ONU, 2017), discursando sobre o respeito às diferenças, ressalta a importância de “conhecer-nos como pessoas que somos”. Ela solicita que não sejam usadas formas depreciativas para se referirem a pessoas com deficiência intelectual. E destaca que pessoas como ela “podem fazer muitas coisas com suporte”.

Nesse sentido, segundo Glat (2004), para o desenvolvimento da autogestão é preciso, primeiro, que a própria pessoa com deficiência deixe de se rotular, e, de modo que ela aprenda a se ver como uma pessoa capaz. Dantas (2014, p.206) acrescenta que “quando a pessoa com deficiência elimina os rótulos de sua identidade, ela desmistifica para si e para os outros os estereótipos e as concepções limitantes e incapacitantes que as classificam de forma inferiorizada nos espaços sociais”

- **Identidade Própria** - Refere-se ao processo de tomada de consciência ou ressignificação da identidade pessoal e social das pessoas com deficiência, de forma que passem a se ver e a serem vistas como indivíduos singulares. Isso lhes permite que sua identidade própria não se resuma apenas a sua deficiência, mas que envolva todos os aspectos que compõem a complexidade humana. Esta diretriz está diretamente relacionada à eliminação de rótulos e tem como um de seus objetivos auxiliar pessoas com deficiência a reconhecerem sua identidade pessoal.

¹¹ Essa ideia é expressa através do movimento *People First* (Pessoas Primeiro) surgido no Canadá e EUA a partir da insatisfação de grupos de pessoas com deficiência intelectual sobre a forma como eram tratadas.

Farah (ONU, 2017) defende esse objetivo ao afirmar que “somos muito lentos, mas podemos fazer muitas coisas com suporte. Nós podemos aprender, podemos ter emprego, podemos ser ativos na sociedade”. Caiado (2009, p.89) esclarece que:

Essa identidade depende do contexto específico, que é mutável e que, portanto, não se limita à única condição da deficiência, mas inclui outros marcadores de identidade: a deficiência deixa de ser uma categoria fechada em si mesma e a pessoa deficiente passa a ser vista como um sujeito histórico, situado em um espaço e tempo determinados.

Uma das consequências dos rótulos atribuídos às pessoas com deficiência intelectual (como a outros grupos estigmatizados), é que a partir do momento em que o indivíduo é incluído nesta categoria tudo o que ele faz ou é, passa a ser explicado a partir dos atributos do rótulo. Considera-se então toda a carga negativa que advém do estigma em detrimento das potencialidades, aptidões e características pessoais do indivíduo. Ou seja, antes de ser o “fulano” para ser o “deficiente”. Glat (2006, p. 28) explica que “o rótulo de deficiente é outorgado a um indivíduo, não apenas em função de suas características orgânicas, mas sobretudo do papel social que ele representa”.

Sobre esta questão Farah (ONU, 2017) destaca que “temos o direito de ser tratados como todos os outros” e pede “respeite nossas diferenças”. Respeitar as diferenças é garantir que a identidade própria de cada um seja valorizada considerando não só às características que nos tornam semelhantes, mas também aquelas que nos diferenciam.

- **Autonomia e Participação** - O objetivo dos programas de auto defensoria é que pessoas com deficiência desenvolvam independência, iniciativa e tomada de decisões sobre suas próprias vidas. O princípio fundamental é que todas as pessoas possuem direito de fazer escolhas e arcar com os erros e consequências advindas delas.

Pessoas com deficiência intelectual são, geralmente, superprotegidas e tratadas como crianças, sendo socializadas para a dependência (CARNEIRO, 2008; CHICON & SÁ, 2013; FARIA, 2014). Essa realidade demanda que sejam desenvolvidos programas que desenvolvam a autonomia e participação. Autonomia no sentido de estimular a capacidade do sujeito de gerenciar sua própria vida cotidiana, ou o máximo possível, de acordo com suas possibilidades. O objetivo é que o indivíduo realize ações em atendimento às suas necessidades individuais, ampliando suas possibilidades existenciais, a partir de suas próprias atividades.

Para Glat (2004), o desenvolvimento da independência e autonomia¹², principalmente na tomada de decisões é, talvez o aspecto mais importante da construção do autogerenciamento de pessoas com deficiência intelectual. Esta concepção é totalmente contrária à imagem tradicional estereotipada desses indivíduos, como incapazes e dependentes. É importante registrar que as possibilidades do indivíduo não constituem uma característica fixa, determinada por um diagnóstico clínico. O princípio da autogestão é justamente o contrário, na medida que se ampliam os suportes e são oferecidas condições adequadas de aprendizagem, nos diversos campos, o indivíduo poderá ampliar sua independência.

Farah (ONU, 2017), acrescenta, ainda que “sabemos que cometemos erros, mas como vocês, podemos aprender com nossos erros”. Corroborando com Glat (2002) com este pensamento, Glat (2002) ressalta que atitudes de superproteção agridem a dignidade humana, uma vez que impedem que essas pessoas experimentem situações cotidianas de risco as quais são necessárias para o crescimento e desenvolvimento humano normal.

Para Farah, “em todo o mundo, muitas coisas estão mudando, queremos fazer parte dessa mudança”. Nesse sentido, é importante que profissionais e familiares sejam comprometidos em incentivar, seja através de programas específicos, seja no contato diário pessoal, a independência, autonomia e poder decisório de pessoas com deficiência intelectual.

- **A Defesa dos Direitos** - Envolve a participação social através do uso da própria expressão em defesa de si mesmo. Tem como princípio a luta para que as pessoas com deficiência exerçam os seus direitos e deveres como cidadãos.

Na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) o tema é abordado no Capítulo IV, que trata do direito à participação na vida pública e política. No texto da Lei, o artigo 76 define que “o poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Como o próprio termo já diz, esse é o ponto principal: a defesa dos direitos pela própria pessoa com deficiência. Sobre este aspecto, tanto Mia Farah (ONU, 2017) quanto Glat (2004) concordam que pessoas com deficiência são capazes e devem ser estimuladas a falarem por si próprias e a serem os defensores de seus direitos.

¹² **Autonomia** refere-se à capacidade de gerir a própria vida e de tomar decisões. **Independência** refere-se à capacidade de realizar atividades cotidianas sem auxílio.

Considerando esta diretriz, podemos registrar que a autogestão provoca mudanças no próprio indivíduo como também na sociedade. Ela se reflete nos direitos civis dos indivíduos, nas organizações e no mundo do trabalho. Mia Farah (ONU, 2017) proclama:

Nós gostaríamos que vocês nos ouvissem;
Sabemos que temos direitos;
Queremos aprender sobre esses direitos;
Eles nos garantem uma melhor qualidade de vida.

Essa diretriz chama a atenção para a noção dos direitos, mas junto com a aprendizagem sobre eles o que inclui também os deveres e a contribuição social de cada um. Pois o aprendizado sobre a defesa dos direitos tem relação com apoiar e ajudar uns aos outros, ganhando confiança para falar por aquilo em que se acredita (DANTAS, 2014). Esses conceitos implicam na consciência das pessoas com deficiência sobre as relações sociais que as colocam em situação de desigualdade, visando o agir político através da reivindicação dos seus direitos e da participação social.

Em suma, incentivar a tomada de consciência e defesa dos direitos envolve capacitar pessoas com deficiência para falar por si próprias e como aprender a falar por aquilo em que acreditam. Promove a tomada de decisões e incentiva escolhas que afetam a todas as etapas da vida, visando a independência.

Partindo deste referencial, podemos destacar que o primeiro passo para a autogestão é adquirir conhecimento sobre os próprios interesses, preferências, pontos fortes, necessidades, estilos de aprendizagem e características de sua deficiência. Para qualquer pessoa, o autoconhecimento é a base principal para a autogestão, uma vez que é fundamental que os indivíduos conheçam a si mesmo para que possam transmitir àqueles com quem convivem suas necessidades (NEVES, 2005)

Sendo assim, as pessoas com deficiência precisam vivenciar experiências que estimulem seu empoderamento e fortaleçam sua autoimagem, através de um processo de empoderamento para ser mais independente em sua vida diária cotidiana, o que certamente irá ressignificar a identidade do grupo. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que afirmam suas identidades como indivíduos singulares, assumem-se como sujeitos políticos, e que, portanto, também têm responsabilidade na luta pelos Direitos Humanos.

É importante registrar que os conceitos de empoderamento e autogestão são pertinentes a todos os grupos sociais, independente da condição de deficiência. Muito se tem discutido sobre a necessidade de empoderamento, para que os indivíduos possam ter uma participação social realmente efetiva. No entanto, nos grupos vulneráveis, como as pessoas

com deficiência, mais especificamente às que apresentam deficiência intelectual, esses conceitos essas habilidades precisam ser construídas através de um processo de aprendizagem por parte dos indivíduos com deficiência.

Dantas (2014) aponta que cada vez mais pessoas com deficiência vêm modificando suas realidades e contribuindo para o empoderamento e autogestão de seus pares através de suas histórias de vida e da forma como se posicionam frente às questões sociais, educacionais e no mundo do trabalho. Assim, ser protagonista da sua própria história envolve a percepção individual sobre sua representatividade no espaço em que se encontra, seja família, escola ou trabalho. Esse aspecto é extremamente importante em vários sentidos, mas principalmente quando nos referimos às questões relacionadas à inclusão laboral.

Pessoas com deficiência crescem e se tornam adultas e é natural que desejem trabalhar, como qualquer outra pessoa (REDIG, 2014). No entanto, o ingresso no mundo do trabalho não depende somente de leis específicas para reservas de vagas. É certo que a força da lei promove a abertura dos espaços de trabalho às pessoas com deficiência, mas a permanência e aceitação desses sujeitos nesses ambientes envolve a maneira como se veem e são vistos. Isso implica em atitudes de autogerenciamento que permitam ao indivíduo desenvolver atividades com um fim produtivo.

3.2 Mundo do trabalho e qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual

Os conceitos de empoderamento e autogestão estão intimamente relacionados com a entrada no mundo do trabalho, seja de pessoas com ou sem deficiência. Trabalhar exige que o indivíduo consiga se autogerenciar para realizar as atividades inerentes a sua função. Encontrar um trabalho, entrar no mundo do trabalho, é um momento de grandes mudanças. Sabemos que essa é uma etapa importante na vida de qualquer pessoa.

O ingresso na formação para o trabalho é visto como um marco na vida dos jovens, indicativo do início da transição para a vida adulta. Conseqüentemente, de uma certa forma, a inserção no mundo do trabalho, em muitos casos, indica que este indivíduo atingiu a fase adulta. Não é (ou não deveria ser) diferente para as pessoas com deficiência intelectual. De acordo com Redig (2014, p.156) “a autoestima e a dignidade do adulto com deficiência estão intrinsecamente ligadas à sua inclusão laboral e econômica”.

No ambiente de trabalho são desenvolvidas diferentes habilidades, novas amizades, ocorre o fortalecimento da interação social, a vivência de desafios, oportunizando ao jovem a conquista de maior independência e planejamento de vida pessoal/profissional. Via de regra,

ocorre a diminuição da relação de dependência familiar e cria-se o entendimento sobre seus direitos, deveres e tudo o que envolve essa nova fase.

Para com Monteiro (2014, p. 20) “o trabalho ocupa lugar central na vida cotidiana. É centro de preocupações e investimentos individuais e coletivos; é fonte de renda, estrutura nosso calendário, é mecanismo de integração social”. Sendo assim, a construção do homem e da sociedade como a conhecemos é consequência do trabalho enquanto atividade humana produtiva. Podemos dizer que o trabalho representa a construção do homem enquanto ser social porque possibilita a transformação de um mundo basicamente orgânico (biológico) para o mundo de interação social, onde os homens possuem interesses coletivos (LUKÁCS, 2018).

De acordo com Leontiev (2004, p. 78) “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretou a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido”. O trabalho, no seu sentido mais amplo e fundamental, é o fundamento do próprio ser social, porque ele está na base do processo de construção do próprio homem. Para Engels (2004, p.11) o trabalho é “a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

O trabalho constitui, portanto, uma categoria fundante do ser social, por representar o mecanismo pelo qual o homem supera a esfera biológica ao transformar a natureza buscando suprir as suas necessidades. Promovendo “um retrocesso das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 82) que, através do seu trabalho, constrói um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e menos pelas leis naturais.

Como mencionado, o trabalho é um fator importante no processo de transição para a vida adulta. Monteiro (2014, p. 21) aponta que:

A partir da ideia de socialização e construção de identidade, podemos pensar que o momento de inserção profissional pode ter um papel importante na construção de uma identidade de adulto, uma vez que o adulto tem seu papel social tradicionalmente associado ao de trabalhador. A etapa de vida de estabelecimento da identidade adulta é tradicionalmente marcada pela inserção profissional.

Redig (2014, p.41) ressalta que o trabalho contribui para a confiança, autoestima e o autoconhecimento do sujeito, assim como permite o crescimento, aprendizagem, retorno financeiro e autonomia. Trabalhar é condição essencial, não somente pela manutenção financeira, mas pela dignificação da vida. Envolve a realização pessoal, o sentir-se útil e encontrar sentido para os dias. A importância do trabalho na vida do ser humano vai muito além do fato de que, através dele, satisfazemos nossas necessidades básicas. O trabalho, por si

só, é revelador da nossa humanidade, uma vez que a nossa capacidade inventiva e criadora é exteriorizada através do ofício que realizamos.

No caso das pessoas com deficiência intelectual, essa etapa tem significado ampliado se comparado à vida das demais pessoas. Redig (2014) registra a importância da inserção laboral dessas pessoas com base no pressuposto de que o trabalho ocupa papel fundamental na construção do sujeito, no exercício da cidadania e na constituição da sua subjetividade.

O trabalho também é uma possibilidade de inserção social, devido ao encontro do trabalhador com muitos outros dentro do mesmo espaço ou fora dele, deixando de ser apenas uma atividade para ser também uma forma de relação social. Participar desse mundo social possibilita o aprimoramento da subjetividade, pois tornar visível o saber-fazer, a inteligência e a experiência de trabalhar é uma forma de obter o reconhecimento dos outros, receber o julgamento dos outros. Para deixar de ser invisível e ser reconhecido, o trabalhador precisa estar em cooperação com seus pares. (LIMA; TAVARES; BRITO; CAPELLE, 2013, p. 49)

Segundo Batista, Pereira e Diniz (1997) a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho passa pelo rompimento de uma série de estereótipos mitos. Primeiro, é preciso romper com o mito social de que essas pessoas são improdutivas e com o mito familiar da dependência, como pessoas que precisam sempre de cuidados especiais e não reúnem as condições de desenvolver um trabalho que represente realização ou satisfação dos desejos.

No entanto, como apresentado no capítulo anterior, sujeitos com deficiência intelectual têm como características básicas dificuldades de aprendizagem e um nível de desenvolvimento intelectual abaixo da média. Esta característica, que não pode ser negada, reforça o imaginário social de que esses sujeitos não têm condições de trabalhar.

Outras condições relacionadas ao contexto social das pessoas com deficiência intelectual contribuem para essa visão incapacitante do sujeito. Dados do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2012, p.9) revelam que a população com deficiência intelectual possui menor taxa de alfabetização, menor índice de frequência à escola e menos anos de escolaridade, quando comparada com a sociedade em geral. Considerando os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), no Brasil há 13,5 milhões de pessoas com deficiência intelectual, das quais boa parte poderia estar trabalhando, ou seja, cerca de 750 mil brasileiros com deficiência intelectual estão em idade para trabalhar. Entretanto, apenas 2% estão empregados. (OMS, 2018).

De acordo com a Associação para Valorização de Pessoas com Deficiência (AVAPE), números do Ministério do Trabalho acumulados até março de 2010 indicam que há no Brasil uma preferência pela contratação de tipos específicos de deficiência. A maior contratação

(47,5%) é de pessoas com deficiência física, sendo que as pessoas com a deficiência intelectual têm índices de apenas 5,8%. (AVAPE, 2018)

Esse cenário nos mostra que, de fato, há uma grande dificuldade de pessoas com deficiência intelectual serem inseridas no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na vida social de maneira geral. Pesquisa realizada por Araújo e Schmidt (2006) revela que essas dificuldades perpassam fatores como baixa escolarização, superproteção familiar, preconceito social e formação profissional deficitária. Para esses autores as próprias instituições especializadas para atendimento desta população não se preocupam com quesitos inerentes a rotina nos ambientes laborais, centrando suas intervenções em atividades de desenvolvimento de habilidades básicas pessoais.

Atualmente há vários mecanismos legais que garantem a contratação de pessoas com deficiência. No Brasil, a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990) que define em até 20% o percentual de vagas em concursos públicos, e a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 (BRASIL, 1991) que determina uma cota de vagas para a pessoa com deficiência, variando de 2% a 5%, nas empresas privadas com mais de 100 funcionários impulsionaram a contratação de pessoas com deficiência. Porém, como já exposto, pessoas com deficiência intelectual são preteridas nas contratações¹³ e continuam excluídas do sistema (REDIG, 2014).

Sabemos que o trabalho é um fator de inclusão social de qualquer pessoa e através dele as sociedades são construídas. Logo, quando excluimos um grupo de indivíduos desse universo, estamos colocando-os em uma categoria diferente de seres humanos. Referindo-se a outro grupo de excluídos (imigrantes), Castel (2008, p. 48) lembra que “a ausência de trabalho pode condenar a uma morte social”. Giordano (2000), afirma que o significado do trabalho para os homens ultrapassa a função de subsistência, e caracteriza-se como identidade social, no sentido em que esse ato torna as pessoas iguais.

No contexto da nossa sociedade atual, o mundo do trabalho é um espaço que, pela sua própria construção social mercadológica, demanda que sejam contratados indivíduos produtivos e potencialmente lucrativos, um conceito muitas vezes distanciado das pessoas com deficiência intelectual. De acordo com Alves (2007, p. 86-87):

Nesse movimento em que a sociedade se encontra, presenciamos um programa forte de individualização, no qual os laços comunitários são substituídos pelo **eu**. Como consequência desse processo, deparamo-nos também com a falência das estruturas sociais. Dessa sociedade que valoriza a postura individualista surge um poder que toma o lugar do Estado, poder este que levanta a bandeira “Que vença o melhor!”,

¹³ A lei se refere a pessoas com deficiência sem especificar o tipo, sendo assim, as que apresentam deficiência intelectual geralmente são preteridas.

sem respeitar qualquer limite, passando por cima de quem quer que seja, de que forma for.

Esse cenário revela um modelo de sociedade voltada cada vez mais para a produtividade e o lucro, gerando como consequência a necessidade de selecionar os trabalhadores com capacidade e preparados para se ajustarem aos processos de trabalho, mas nunca o contrário. O sistema não tem intenção de se adequar às necessidades específicas do trabalhador, pois ainda acreditam que isso implicaria gastos adicionais sem retorno lucrativo.

Os padrões impostos, ou seja, a necessidade contínua de adaptação às demandas de produção do mercado, a princípio, dispensa a força de trabalho das pessoas com deficiência, particularmente intelectual. Ainda de acordo com Senna (2007, p.90) “Esse é um movimento que anula qualquer indivíduo que não acompanhe de modo participativo as mudanças frequentes que ocorrem na sociedade e as exigências dela provenientes”.

Considerando que o trabalho, é “categoria fundante do ser social” (CARNEIRO, 2007, p.171), então negar trabalho para a pessoa com deficiência intelectual limitará enormemente a constituição dessas pessoas como sujeito produtivo da sociedade. Nessa direção as mudanças relacionadas ao mundo do trabalho precisam ser de ordem conceitual, ou seja, na forma como se entende o indivíduo com deficiência e sua relação com a produtividade. É preciso maior conscientização sobre o desenvolvimento da capacidade humana e do pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

Para que esses sujeitos alcancem melhor desempenho profissional, é preciso criar um ambiente propício, no qual consigam se concentrar, desempenhar suas funções e interagir com as demais pessoas. Porém, para que possam usufruir dessas condições é preciso, sobretudo, que estejam qualificados, tanto em termos do trabalho em si quanto das relações e comportamentos sociais. Em sua pesquisa, Redig (2014) implementou uma proposta de treinamento laboral para pessoas com deficiência intelectual, baseada no conceito de “emprego customizado”, que consiste em:

O emprego customizado parte do pressuposto de que (ou deve compreender) que esse sujeito é capaz de produzir e trazer lucro para sua empresa. É a chamada filosofia do win-win situation, que significa “situação em que todos ganham”. Ou seja, o empregador ganha com a produção do funcionário (e, no caso do Brasil, cumpre as cotas) e esse, ganha os benefícios do emprego. Porém, o empregador não exigirá habilidades e/ou funções que o funcionário não poderá exercer no momento. Para tal, em alguns casos, a atividade designada para essa pessoa, será por meio da criação ou adaptação individualizada de um posto de trabalho que não existia, mas que faz falta, poderia contribuir para a empresa (REDIG, 2014, p.65)

Para a autora, a customização do trabalho é uma maneira de possibilitar um ambiente inclusivo, onde “o sujeito com deficiência é capaz de produzir e trazer lucro para a empresa;

se tiver adaptações e/ou suportes adequados em seu local de trabalho” (p. 62). Dessa forma tanto a pessoa com deficiência, quanto a empresa terão benefícios.

O empregador ganha com a produção do funcionário (e, no caso do Brasil, cumpre as cotas) e esse, ganha os benefícios do emprego. Porém, o empregador não exigirá habilidades e/ou funções que o funcionário não poderá exercer no momento. Para tal, em alguns casos, a atividade designada para essa pessoa, será por meio da criação ou adaptação individualizada de um posto de trabalho que não existia, mas que faz falta, ou poderia contribuir para a empresa (REDIG, 2014, p.63)

Em síntese, o processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho tem uma série de impactos tanto do ponto de vista social quanto econômico. Para os sujeitos com deficiência, a atuação profissional significa uma forma de exercer uma atividade laboral de maneira digna. É, ainda, a possibilidade de estabelecerem uma interação constante com outros profissionais. Trata-se de um caminho para a independência o que favorece todo o processo de sociabilidade, autogerenciamento e sustento próprio.

Esse movimento certamente contribuirá para a desconstrução da ideia de incapacidade tão marcada nas pessoas com deficiência intelectual, na medida em que estas têm a oportunidade de serem protagonistas de sua própria história. Nesse sentido, consideramos importante analisar a dimensão individual, ao tomar o sujeito ativo, em interação com o mundo, responsável também pela manutenção das relações sociais, podendo exercer, em maior ou menor grau, processos de empoderamento.

A história de vida que envolve as relações familiares, as decisões pessoais, a participação social, a empregabilidade e a liderança são fatores que colaboram para que o sujeito saia de um estado de opressão e tutela e vivencie um processo de empoderamento e autogestão.

Partindo destes pressupostos, o presente estudo se propõe a analisar histórias de vidas de pessoas com deficiência intelectual, através de seus próprios relatos, com ênfase na experiência de trabalho. Consideramos que aprender sobre a singularidade humana é um elemento fundamental para que pessoas com deficiência reconheçam a importância de ser como são e de seu valor social na construção da cidadania.

No próximo capítulo será apresentada a metodologia de História de Vida bem como todo o percurso metodológico do trabalho. Esta metodologia foi escolhida por permitir entender as relações a partir do indivíduo para consigo mesmo e percebê-las dentro do seu contexto social. Concordando com Glat (2009), acreditamos que, partindo da dimensão individual, poderemos fortalecer o conhecimento sobre as demandas coletivas do grupo de pessoas com deficiência.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Visando atender aos objetivos propostos, este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa com utilização da metodologia de História de Vida. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas abertas com jovens e adultos com deficiência intelectual com algum tipo de experiência laboral (estágio, projeto ou emprego formal) ou que estejam frequentando curso ou programa de formação para o trabalho.

4.1 Metodologia: História de vida

A modalidade de pesquisa História de vida vem sendo utilizada no Brasil, no campo da Educação Especial, por diversos autores, tais como Antunes (2012), Caiado (2009), Carneiro (2007), Dantas (2011), Glat (2009), Góes (2004), Muller e Glat (2007), Nogueira (2002); Valle (2004), entre outros. Esta metodologia considera:

(...) como única fonte de dados a estória ou relato de vida conforme o sujeito narra durante a entrevista. O pesquisador não se preocupa em confirmar a “veracidade” dos fatos, pois para ele o importante é o ponto de vista do sujeito. 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).

Este método utiliza as trajetórias pessoais dos entrevistados como fonte de dados, buscando registrar as informações prestadas sobre a vida pessoal dos informantes, para produzir análises sobre o tema de pesquisa. Durante a entrevista, que é aberta, isto é, sem roteiro pré-definido, o sujeito tem liberdade para dissertar sobre suas experiências pessoais e vivências. Assim, o que importa são os aspectos que o próprio sujeito escolheu como relevantes e a maneira como o mesmo os relatou. Não é necessário o confronto dos dados, nem a checagem da veracidade dos fatos. Nesta modalidade o pesquisador analisa as informações a partir da narração do próprio sujeito, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando.

A pesquisa com História de Vida constitui um modelo de investigação baseado na escuta dos sujeitos em entrevista aberta, na qual são livres para relatar o que consideram relevante em sua experiência, a forma como vivenciaram determinados fatos ocorridos e como esses interferem na sua situação presente. A utilização metodológica desse modelo se justifica, na medida em que, como lembra Glat (2009, pg.30-31), “o indivíduo existe e desenvolve sua identidade pessoal enquanto parte de um grupo de referência. É, portanto,

através do relato de histórias de vida individuais que se pode caracterizar a prática social de um grupo”.

Neste tipo de abordagem há uma grande ênfase na escuta respeitosa dos sujeitos, cujos relatos são considerados a fonte de dados. Nas palavras de Augras (2009, p12), “nesta perspectiva, o pesquisador é, antes de mais nada, aprendiz da verdade do outro”. É uma metodologia valorizada quando se realizam estudos com grupos historicamente excluídos e silenciados, pois os sujeitos serão autores do próprio discurso. Assim, reconhecemos que a metodologia de História de Vida é especialmente indicada para estudos na área da Educação Especial.

É preciso registrar, entretanto, que exatamente por se tratar de entrevistas abertas, isto é, sem um roteiro pré-determinado, deve ser mantido um rigoroso procedimento de coleta e tratamento dos dados. No início da entrevista pede-se ao entrevistado para falar livremente sobre sua vida, ou sobre um determinado período ou acontecimento do qual participou. De acordo com as suas colocações, o pesquisador pode ir formulando perguntas para aprofundar ou esclarecer as informações que o sujeito for apresentando ao longo de sua entrevista. Porém, não se pode lançar questões ou levantar pontos que não tenham sido abordados originalmente pelo entrevistado.

A análise é feita a partir da transcrição literal das entrevistas, onde identificam-se os conteúdos presentes na fala dos participantes, os quais são, posteriormente, agrupados em categorias temáticas. Vale ressaltar que essas categorias de análise não são, como em outros métodos, pré-definidas pelo pesquisador; elas surgem da dinâmica estabelecida no processo de leitura dos depoimentos sendo interpretadas à luz do referencial teórico escolhido (ANTUNES, 2012; GLAT, PLETSCHE, 2009; GLAT, SANTOS, PLETSCHE, NOGUEIRA, DUQUE, 2004).

O ponto em destaque é a valorização do discurso do sujeito como dado primordial para construção do conhecimento sobre o fenômeno estudado. Essa é a característica que valida o uso dessa metodologia em pesquisas voltadas a grupos marginalizados e excluídos, no caso, pessoas com deficiência intelectual.

Como aponta Antunes (2012, p.50):

Ao reconhecer como legítima a voz daqueles que, tradicionalmente têm tido seu discurso desvalorizado ou ignorado, este tipo de abordagem rompe com a “objetivação” dos sujeitos, resgatando, através do diálogo, a interação entre pesquisador e participantes da pesquisa, auferindo o papel de protagonista desses indivíduos historicamente marcados pelo silêncio e exclusão.

Apesar da disseminação das políticas de inclusão ainda é comum se atribuir a pessoas com deficiência intelectual uma alienação em relação à sua própria condição e até mesmo incapacidade de autorreflexão e expressão, bem como de opinar e tomar decisões a respeito de sua vida (GLAT, 2002, 2004, 2009; GLAT *et al.*, 2004; NUNES *et al.*, 2002). Este cenário indica uma concepção de condição de vulnerabilidade, imputada pelo diagnóstico clínico, tornando-se mais um elemento de desumanização e marginalização social desses sujeitos.

Neste sentido, estudos com Método de História de Vida não só contribuem para a construção de conhecimento sobre este público, como, também, os dados obtidos podem se reverter em orientações e propostas psicoeducacionais que atendam melhor às necessidades e expectativas destes sujeitos.

Essa perspectiva de investigação traz embutida, também, uma análise reflexiva, já que o sujeito, ao relatar sua vida, não só descreve suas experiências e visão de mundo, como, inevitavelmente, identifica suas necessidades e dificuldades, bem como as estratégias de adaptação e superação de sua condição estigmatizada (GLAT *et al.*, 2004, p.235).

Além disso, por contribuir para a livre expressão de grupos historicamente excluídos, esta metodologia articula-se com os princípios fundamentais das políticas de inclusão, ao incentivar a autonomia e a valorização da própria visão de pessoas com deficiência, sobre suas experiências educacionais e vocacionais, suas relações sociais, e, em última análise, o mundo do qual fazem parte.

4.2 Participantes

Foram entrevistados 15 jovens e adultos com deficiência intelectual, sendo que 12 frequentavam duas escolas especializadas e três não tinham na ocasião vínculo escolar. O grupo era composto de 11 homens e quatro mulheres, e suas idades variavam de 21 a 52 anos. O critério de seleção dos sujeitos era que possuíssem experiência laboral ou estivessem se preparando para ingressar no mundo do trabalho.

O quadro abaixo apresenta a caracterização geral dos sujeitos. Para preservar o seu anonimato, todos os nomes são fictícios.

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Nome	Idade	Sexo	Tipo de Experiência ¹⁴
1	Luan	21	M	Emprego formal
2	Sara	22	F	Emprego formal
3	Bruno	24	M	Emprego formal
4	Taís	30	F	Estágio
5	Ruan	32	M	Emprego formal
6	Alex	32	M	Estágio
7	Beto	35	M	Trabalho voluntário
8	Maria	35	F	Estágio
9	Jose	41	M	Emprego formal
10	Téo	52	M	Trabalho voluntário
11	Felipe	28	M	Emprego formal
12	Tina	21	F	Emprego formal
13	Juca	25	M	Emprego formal
14	Natan	34	M	Emprego formal
15	Fábio	32	M	Emprego formal

Fonte: elaborado pela autora em janeiro de 2018.

4.3 Delineamento do estudo

A pesquisa foi conduzida de acordo com os pressupostos da metodologia de História de Vida, e os procedimentos realizados serão descritos a seguir. O trabalho foi cadastrado na base nacional unificada de registros de pesquisas – Plataforma Brasil e submetido e aprovado no Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro¹⁵.

Foi solicitado autorização de pesquisa à Direção de duas escolas especiais onde alguns dos sujeitos estudavam através de Termo de Compromisso (Anexo A), uma vez que as entrevistas foram realizadas em suas dependências. Além disso, todos os participantes foram previamente informados sobre o tema e objetivos da pesquisa, e assinaram autorização para pesquisa, por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexos B e C). Como alguns sujeitos eram interditados, os respectivos responsáveis também assinaram um TCLE.

¹⁴ Estágio – atividade curricular de preparação para o trabalho desenvolvida no curso de formação profissional da escola especial, alguns são remunerados e outros não; Emprego formal – trabalho com carteira assinada pelo empregador; Trabalho voluntário – atividade laboral desenvolvida pelo sujeito, mas sem contrato de trabalho ou remuneração.

¹⁵ Plataforma Brasil – processo nº 57974126.1.0099.5282 aprovado em 18/07/2017.

4.4 Etapas da pesquisa e procedimento de coleta de dados

A coleta de dados da pesquisa está organizada em quatro etapas, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 2 - Etapas da pesquisa

ETAPA		ATIVIDADE
1	Preparação do campo	Apresentação da pesquisa para os gestores das escolas especializadas onde as entrevistas foram realizadas
		Apresentação da pesquisa para o corpo técnico-pedagógico das referidas escolas
		Apresentação da pesquisa para os responsáveis ¹⁶
2	Seleção dos sujeitos	Apresentação da pesquisa para os sujeitos
		Assinatura dos TCLEs pelos sujeitos convidados a participar
3	Coleta de dados	Entrevistas
4	Coleta de informações adicionais	Produção de informações adicionais nas fichas cadastrais e histórico escolar
5	Análise de dados	Produção de texto a partir das análises das categorias

Fonte: elaborado pela autora.

4.4.1 Etapa 1: Preparação do campo

As entrevistas foram realizadas nas dependências de duas escolas especializadas para alunos com deficiência intelectual, com exceção de três que ocorreram na residência de um dos sujeitos, pois estes, embora indicados pelos gestores, não possuíam vínculo atual com as instituições. Assim, o primeiro passo foi apresentar a pesquisa para as instituições a fim de obter sua autorização e apoio para o desenvolvimento do estudo.

4.4.1.1 Apresentação da pesquisa para os gestores das escolas

Antes de se iniciar a pesquisa propriamente dita foi feita uma apresentação do projeto para os gestores das escolas envolvidas. Neste momento, foram explicados os objetivos do projeto e esclarecidas dúvidas. Na Escola 1, durante esta reunião foi agendadas novas datas para a pesquisadora retornar à unidade para apresentar a pesquisa a todo corpo técnico-pedagógico da escola. Essa ação foi solicitada pela própria gestão da unidade. Nesta ocasião

¹⁶ Essa etapa foi necessária pois alguns dos possíveis sujeitos da pesquisa eram interditados.

também foi assinado o termo de autorização da instituição (Anexo A). Na Escola 2 a apresentação foi feita apenas para a gestora da unidade, que replicou as informações para o restante da equipe. As duas escolas receberam uma cópia do projeto completo, incluindo todo o cronograma da pesquisa.

4.4.1.2 Apresentação da pesquisa para o corpo técnico-pedagógico

Esta etapa foi realizada apenas na Escola 1 pois, como mencionado acima, na outra instituição os profissionais tomaram conhecimento do projeto através da gestão da unidade.

A visita na Escola 1 foi dividida em dois momentos para atender aos profissionais dos dois turnos (manhã e tarde). A pesquisa foi apresentada através de projeção de slides no auditório da escola. Os profissionais presentes dialogaram sobre os objetivos do estudo e fizeram sugestões a partir do conhecimento prévio que possuíam sobre os alunos, indicando sujeitos que, na opinião dos mesmos, atenderiam melhor aos objetivos da pesquisa. Foi esclarecido que os próprios alunos se voluntariariam para participar das entrevistas. Durante o encontro com os profissionais foi acordada uma data para apresentação do projeto para os responsáveis dos alunos que potencialmente poderiam ser participantes da pesquisa, os quais seriam previamente informados. Essa ação foi necessária pois os alunos dessa instituição são legalmente interditados.

4.4.1.3 Apresentação da pesquisa para os responsáveis

Esta etapa foi dividida em três momentos, para atender aos diferentes espaços (Escola 1, Escola 2, Residência)

Na Escola 1, em dia e horário agendado a pesquisadora compareceu à unidade e se reuniu com os responsáveis. Como havia 27 presentes, para que o projeto fosse mais detalhadamente explicado, o grupo foi dividido em três e a pesquisadora conversou com cada grupo isoladamente. Todos concordaram com a participação dos estudantes na pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis (TCLE- resp.). Entretanto, foi informado que a condição para participar do estudo seria o aceite pessoal do aluno. Na Escola 2 esta etapa não foi necessária uma vez que os sujeitos não eram interditados.

No caso das entrevistas realizadas na residência de um dos sujeitos, apesar destes não serem interditados, foi necessário explicar a pesquisa para os responsáveis dos participantes, por exigência dos mesmos. Aqui considero importante registrar que a autorização dos responsáveis foi realizada para cumprir um rito burocrático e legal, sem a qual a pesquisa não seria aprovada pelo comitê de ética da Universidade. No entanto, de acordo com os pressupostos do movimento de auto-defensoria, que foram discutidos no Capítulo 3, tendo os sujeitos maioria, não deveria haver necessidade de autorização familiar, a não ser no caso daqueles que sejam juridicamente interditados.

4.4.2 Etapa 2: Seleção dos sujeitos

4.4.2.1 Apresentação da pesquisa para os estudantes

Esta etapa foi realizada levando-se em consideração o direito de escolha dos sujeitos. Apenas os indivíduos que manifestaram interesse em participar foram entrevistados, no entanto, todos puderam conhecer o projeto e esclarecer dúvidas e curiosidades.

Na Escola 1 esta etapa foi dividida em dois momentos para atender aos alunos dos dois turnos (manhã e tarde), conforme marcação feita pela equipe pedagógica da escola. Foram convidados todos os alunos das três turmas de formação profissional ativas na unidade, porém nem todos compareceram, tendo sido, então, marcada uma nova visita. Durante a reunião, os alunos fizeram muitas perguntas sobre o projeto e sobre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Perguntaram o que era a UERJ, embora alguns já conhecessem por terem participado de um projeto anterior¹⁷, e outros por já terem comparecido a atividades culturais nas dependências da universidade. Muitas perguntas foram feitas, também, sobre o termo de consentimento. Alguns não sabiam o que era uma autorização. Outros tiveram interesse em saber como se faz para estudar na universidade, e outras curiosidades.

As figuras 1 e 2 mostram momentos da apresentação da pesquisa aos estudantes da Escola 1.

¹⁷ Projeto de pesquisa, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosana Glat, em parceria com a Escola Especial Favo de Mel para customizar atividades laborais para quatro alunos com deficiência intelectual, de acordo com a demanda de serviço da Faculdade de Educação da UERJ com acompanhamento de todas as etapas (REDIG, 2014).

Figuras 5: Apresentação da pesquisa aos estudantes



Figuras 6: Apresentação da pesquisa aos estudantes



Fonte: Arquivo da autora registrado em junho de 2016.

Ficou combinado que eles teriam uma semana para decidir se iriam participar da pesquisa. A pesquisadora informou a data que retornaria à unidade para receber os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os estudantes foram informados que os responsáveis tinham conhecimento da pesquisa.

Na Escola 2 essa etapa aconteceu em um único momento. Foram convidados pela gestora da unidade todos os estudantes que trabalham na instituição¹⁸. Compareceram 10 pessoas, mas apenas quatro foram entrevistadas (os demais não compareceram). Após a explicação sobre o projeto cada sujeito retornou ao seu posto de trabalho. Durante essa

¹⁸ As duas instituições especializadas contratam os estudantes, através de parceria com empresas privadas, para trabalharem em atividades de rotina da própria unidade, como serviços de limpeza, recepção, serviços de escritório, auxiliar de cozinha, etc.

reunião todos demonstraram intenção de participar, no entanto alguns não retornaram para a entrevista.

Neste encontro foi explicado sobre o TCLE e a necessidade de autorização dos mesmos para que a entrevista acontecesse. Os presentes tiveram curiosidade de entender o motivo da entrevista e para que seria utilizada. Foi explicado detalhadamente os objetivos e respondidas todas às dúvidas dos participantes. Terminada essa explicação, a pesquisadora utilizou uma das salas disponibilizadas pela escola para iniciar as entrevistas. Foi solicitado que os próprios sujeitos definissem a ordem.

4.4.2.2 Assinatura dos TCLE

Nesta ação a pesquisadora foi a Escola 1 receber as autorizações de participação (os TCLEs) e agendar as datas das entrevistas. Na Escola 2, os estudantes que desejaram participar entregaram os termos assinados antes de iniciar a entrevista. Os sujeitos que foram entrevistados em residência entregaram no ato da entrevista.

4.4.3 Etapa 3: Coleta de dados

4.4.3.1 Entrevistas

Dos 42 indivíduos que participaram das apresentações, 15 manifestaram interesse em participar da pesquisa, entregando o TCLE assinado. As entrevistas ocorreram em uma sala de aula de cada unidade escolar e em um escritório na residência de um dos sujeitos.

Antes de cada entrevista os participantes receberam novamente informações sobre a pesquisa e o projeto foi disponibilizado para os que tiveram interesse. O projeto foi lido de maneira explicativa pela pesquisadora, e os participantes podiam interromper com perguntas a qualquer momento, que eram sempre esclarecidas. Os que quiseram ficar com a cópia do projeto impresso puderam levar para casa. Todos levaram.

O documento escrito em que constava as referidas informações foi produzido pela pesquisadora e nele continha, inclusive, seus contatos para outros esclarecimentos que se fizessem necessários após a realização da coleta dos dados. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo B) e concordaram em gravar as entrevistas em áudio.

Todas as entrevistas foram individuais, e tiveram início com a pesquisadora pedindo para que o participante falasse um pouco sobre a sua vida. As entrevistas duraram,

aproximadamente, de 20 a 30 minutos, e foram gravadas em áudio, com o consentimento do sujeito. Conforme já explicitado, elas não seguiram um roteiro previamente estruturado, no entanto, durante as mesmas, foram realizadas perguntas complementares no sentido de aprofundar melhor determinados pontos trazidos pelos participantes, ou quando não estava claro o que o sujeito queria expressar.

Para complementar os dados das entrevistas, e subsidiar a análise, retornamos a campo para realização da etapa 4.

4.4.4 Etapa 4: Coleta de informações adicionais nas fichas cadastrais e histórico escolar

Apesar desse procedimento não fazer parte do método História de Vida, sentimos necessidade de coletar estas informações para entender o tipo de experiência laboral mencionado pelos sujeitos nas entrevistas. A pesquisadora solicitou à coordenação pedagógica das escolas acesso a ficha escolar dos alunos que participaram das entrevistas. A consulta aos documentos dos alunos foi feita na sala dos professores com a presença de um representante da unidade escolar.

A pesquisadora utilizou a ficha abaixo para registro dos dados. Nas entrevistas realizadas em residência, os responsáveis forneceram o histórico escolar para ser consultado pela pesquisadora.

Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS		
Nome	Data de Nascimento	Sexo
Local de Moradia	Etapa de Escolarização	
Percurso Formativo		
Tipo de Deficiência		
Experiência Laboral		
Constituição Familiar		
Benefícios ¹⁹		
Outras informações		

Fonte: elaborado pela autora em maio de 2017.

¹⁹ Benefícios sociais concedidos pelo Governo brasileiro, dentre eles o Benefício de Prestação Continuada (BPC) que é um recurso financeiro para pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade social (relacionado à renda familiar).

4.4.5 Etapa 5: Procedimento de análise de dados

Para a estruturação da análise foi construído um conjunto de categorias temáticas, elaboradas a partir da fala dos sujeitos, extraídas da transcrição das entrevistas. Esta análise seguiu um enfoque de tratamento qualitativo, procurando considerar a relação entre a fala dos sujeitos e o referencial teórico relacionado aos temas evocados pelos participantes.

Considerando que o objetivo da pesquisa deve ser “produzir conhecimento a partir da coleta de dados” (FRANCO, 2008, p.121), entendemos que é extremamente importante que a análise dos dados oportunize novas reflexões, instigue futuros trabalhos acadêmicos e contribua para o aprimoramento da prática. Em uma pesquisa qualitativa, segundo Bardin (2011, p. 15):

[...] a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião...

Neste sentido a “análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem” (BARDIN, 2011, p. 165). De acordo com Pletsch (2005, p.64) “a análise de conteúdo contribui para uma análise qualitativa mais apurada”. Segundo a autora essa técnica de investigação “tenta proporcionar aos pesquisadores um meio para compreender as relações sociais em determinado tempo e espaço”. Assim, utilizamos a análise de conteúdo com o objetivo de realizar um tratamento profundo sobre os dados coletados, a partir das entrevistas e com base no referencial teórico apresentado.

De acordo com Ludke e André (1986, p.48) “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’.” Dessa forma, foram construídas, inicialmente, categorias relacionadas a reflexão sobre os dados e sobre o referencial teórico estudado.

Acreditamos que esta análise dará subsídios para uma compreensão mais generalizante sobre os resultados da pesquisa. Para Franco (2012, p.22) “as operações de comparação e de classificação implicam o entendimento de semelhanças e diferenças”. Os aspectos destacados foram agrupados de acordo com as semelhanças e diferenças, gerando o que denominamos de unidades de análise, de acordo com a orientação de Franco (2012, p.63):

Definidas as unidades de análise chega o momento da definição das categorias. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (FRANCO, 2012, p. 22).

Todas as entrevistas foram transcritas literalmente, imediatamente após a sua realização. Assim, após a leitura de todo material coletado, a análise dos dados foi realizada tendo como base os pressupostos da análise de conteúdo.

A partir da transcrição das gravações, foram criadas categorias temáticas relacionadas às falas dos sujeitos. Estas categorias foram agrupadas de acordo com os temas que os participantes abordaram durante as entrevistas. Em seguida, cada categoria foi novamente analisada, neste momento, temas que apresentavam mais de um eixo de interesse foram subdivididos em subcategorias.

4.5 Categorias de análise

Conforme preconiza o método de História de Vida, as categorias de análise foram selecionadas a partir dos assuntos surgidos nos depoimentos colhidos nas entrevistas. A leitura do material evidenciou dois grandes eixos (categorias): cotidiano social e vivência laboral, que foram subdivididos em outras unidades temáticas mais específicas denominadas subcategorias, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 4 - Categorias de Análise

ITEM	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
01	COTIDIANO SOCIAL	Família
		Escola
		Rotina
		Lazer
		Relacionamentos
02	VIVÊNCIA LABORAL	Deslocamento Casa/Trabalho – Trabalho/Casa
		Remuneração
		Escolhas e Decisões
		Poder de decisão
		Interação no ambiente de trabalho
		Expectativas de futuro

Fonte: elaborado pela autora em maio de 2017.

Para identificação dessas categorias, as falas dos sujeitos foram separadas em tabelas por tema/assunto abordado. Em seguida, cada tabela foi dividida por tópicos de interesse comum nas falas gerando novas tabelas. Cada tabela gerada foi analisada dentro do eixo de interesse e recebeu uma denominação. Assim, foi possível eleger os temas das categorias e subcategorias.

No capítulo seguinte, será apresentada a análise dos dados coletados.

5 CONHECENDO HISTÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise das entrevistas realizadas com jovens e adultos com deficiência intelectual. As reflexões aqui destacadas são fruto do trabalho de pesquisa e se originaram do diálogo entre o referencial teórico e a visão de mundo dos participantes.

Como preconiza o método de História de Vida, a intenção foi identificar o que cada sujeito considerava como relevante em sua vida e, assim, trazer à discussão várias questões que permeiam o cotidiano de pessoas com deficiência intelectual. Consideramos os relatos de suas próprias vivências pelo sujeito como um modo privilegiado de investigar os temas que compõem o grupo de referência ao qual os sujeitos pertencem.

Nesse sentido, conforme apresentado no capítulo anterior, a análise de conteúdo foi feita com base nas informações obtidas em entrevistas abertas, onde o próprio entrevistado norteava rumo da conversa. Esse procedimento nos permitiu compreender os sujeitos da pesquisa de forma global, partindo das suas subjetividades e individualidades. É importante lembrar que, de acordo com os pressupostos da referida metodologia, as categorias de análises foram criadas exclusivamente a partir da fala espontânea dos entrevistados.

A partir da elaboração das categorias foi estruturado o quadro a seguir, que mostra o delineamento da análise dos dados. Em seguida apresentaremos os resultados da pesquisa por categoria temática.

Quadro 5 - Estrutura de pesquisa

OBJETIVO GERAL			
Analisar a autopercepção de jovens e adultos com deficiência intelectual sobre sua vida cotidiana e inserção no mundo do trabalho.			
Fonte para análise: ENTREVISTAS			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Descrever a visão de jovens e adultos com deficiência intelectual sobre seu cotidiano social a partir dos seus relatos pessoais.	COTIDIANO SOCIAL	Família
			Escola
			Rotina
			Lazer
			Relacionamentos
	Caracterizar o processo de preparação para o trabalho e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual a partir de seus relatos pessoais.	VIVÊNCIA LABORAL	Deslocamento Casa/Trabalho – Trabalho/Casa
			Remuneração
			Escolhas e Decisões
			Poder de decisão
			Interação no ambiente de trabalho
	Expectativas de futuro		

Fonte: elaborado pela autora em maio de 2017.

5.1 Cotidiano Social

A vida de todo ser humano se desenrola no que chamamos de cotidiano social. Em crítica a tradicional “história dos grandes acontecimentos e monumentos”, Glat (2009, p.35) apud Ferroti (1983) sugere que se abandone a “história das elites” e se estude a “história vinda de baixo”. Nessa perspectiva a história passaria a ser vista como “memória coletiva do cotidiano” enfatizando o “estudo das vivências diárias das camadas ou classes não privilegiadas ou marginalizadas” (GLAT, 2009, p.35).

O cotidiano é um campo muito importante para o homem, é como um pano de fundo que ancora e permeia a vida humana (SOARES, 2002). De acordo com Heller (2004) o cotidiano social:

É a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias e ideologias (pg. 17). O homem já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana na sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (pg. 18).

Assim, é no cotidiano que o indivíduo aprende a responder às necessidades postas pelo imediato, assimilando normas de comportamento, costumes e hábitos. Ou seja, é no cotidiano que ocorre a socialização. De acordo com Glat (2009, p.37):

É através da análise das práticas diárias dos indivíduos que se pode chegar a uma compreensão da dinâmica da personalidade de uma pessoa, ou das características e atitudes de um grupo social. E, indo mais além, é a partir dessa perspectiva que se pode entender melhor os fenômenos sociais ou históricos globais.

Na análise das entrevistas, identificamos um conjunto de dados que foram classificados na categoria *cotidiano social*. Esta, por sua vez, foi dividida em cinco subcategorias: *família, escola, rotina, lazer e relacionamentos* as quais serão discutidas a seguir.

5.1.1 Família

Um tema predominante em todos os depoimentos foi a família, embora alguns sujeitos não tenham entrado em detalhes, apenas mencionando as pessoas com quem convivem e o grau de parentesco. No âmbito desta subcategoria foram identificadas dois grupos de

informação, uma mais objetiva voltada para a situação de moradia, e outra mais voltada para os relacionamentos familiares

5.1.1.1 Moradia

O Quadro 6, mostra a composição familiar dos entrevistados, de acordo com as informações obtidas.

Quadro 6 - Situação de moradia

Situação de moradia	Quantitativo de sujeitos
Mora com pai e mãe (em alguns casos com irmãos também)	7
Mora com a mãe (em alguns casos com irmãos e /ou avó também)	5
Mora com pai e madrasta	1
Mora com mãe e padrasto	1
Mora com irmã e cunhado	1

Fonte: elaborado pela autora em fevereiro de 2018.

De acordo com o quadro anterior, a maioria dos entrevistados mora em suas próprias casas (próprias ou alugadas), com pai, mãe e irmãos, em uma constituição tipicamente tradicional de família.

Minha família é meu pai, minha mãe e minha irmã. Eu moro com eles. (Sara, 22 anos)

- Eu não conheço nada no Rio não. Vim com uns 12 anos por causa do meu pai. Porque não tinha serviço, aí meu pai trouxe a gente para cá. Aí foi maior dificuldade para passar aqui e até hoje eu estou aí.

- Mas você ainda mora com seu pai?

- Moro com meu pai, minha mãe e minhas irmãs.

(Fábio, 32 anos)

Como ocorre em muitas famílias, os pais são separados e o sujeito mora apenas com um dos progenitores junto com o novo parceiro.

Eu vou para casa do meu pai. Meus pais são separados. Eu moro com a minha mãe e meu padrasto; meu irmão também morava, mas ele casou. Quando eu saio eu vou para casa do meu pai. (Taís, 30 anos)

Eu moro com a minha mãe, com meu irmão. Meu pai é separado da minha mãe, tem outra mulher. Eu tenho outra irmãzinha. (José, 41 anos)

A mãe é uma figura presente na vida da maioria dos entrevistados, apenas dois relataram situação de moradia sem o convívio materno.

Eu tenho cinco irmãos... todos são casados... eu sou o mais novo... eles já têm filhos.

-Você mora com eles?

- Não, eu moro com meu pai ... agora ... antes não morava... nem estudava aqui nessa escola. (Luan, 21 anos)

- Mora eu, minha irmã e meu cunhado. A minha mãe faleceu.

- Tem muito tempo?

- Tem dois anos, tem um ano e pouco. Ela faleceu no ano retrasado. É... tem dois anos.

- Aí você mora com sua irmã e seu cunhado?

- Isso, o papai é separado. (Felipe, 28 anos)

Cinco entrevistados disseram morar apenas com mãe e irmãos sem a figura paterna, em alguns casos com prima ou avó também.

Eu moro com minha mãe e com meu irmão... porque eu perdi meu pai em 2012... foi nesse ano... aí... ficou só minha mãe e meu irmão... só... (Maria, 35 anos)

Mora minha mãe, irmão e prima... e eu né... nós só... (Beto, 35 anos)

Eu moro com a minha mãe, minha sobrinha, minha irmã e o namorado dela. Antes morava só nós dois ... eu e minha mãe... e minha irmã morava em Campo Grande, depois ela veio para cá e aí ficou mais complicado. (Ruan, 32 anos)

Eu moro com a minha vó, minha mãe e minha irmã, e minha tia mora em cima... em cima da minha casa. (Bruno, 24 anos)

Nenhum dos entrevistados relatou morar sozinho ou com algum(a) companheiro(a) de forma independente. Dados semelhantes foram obtidos por Glat (2009), em pesquisa realizada no final dos anos 1980 com mulheres com deficiência intelectual. Essa situação indica que, para este grupo, esta realidade pouco mudou, apesar das políticas de inclusão social promovidas ao longo de todos esses anos.

(...) Sabe-se que é raro no Brasil pessoas classificadas como deficientes mentais que moram sozinhas. (...) Em países mais desenvolvidos nessa área como os Estados Unidos, Inglaterra, Suécia, Alemanha e outros, já há uma tendência a se incentivar pessoas com deficiência mental a morarem sozinhas ou dividirem uma casa com outras, com o mínimo de ajuda profissional possível. É interessante notar que essa questão, que foi amplamente debatida durante o IX Congresso Mundial da ILSMH, não foi sequer levantada por nenhum participante desta pesquisa, indicando não ser ainda uma realidade em nosso meio. (GLAT, 2009, pp 67 e 68)

Chama atenção que apenas dois entrevistados expressaram o desejo de morar sozinhos, e assim mesmo num contexto de um possível casamento.

- Vocês estão namorando há muito tempo então?

- Tá. A aliança está aqui. Eu tiro para cozinhar. (mostrou a aliança que estava no bolso) Primeiro eu vou falar com o pai dela...até arrumar outra casa. (José, 41 anos)

E agora eu tenho um compromisso de aliança. O nome dele é Claudio Felipe, e ainda não vamos casar, ainda está muito cedo, mas eu quero casar. (Taís, 30 anos)

5.1.1.2 Relacionamento familiar

Os relatos indicaram que na maioria dos casos os sujeitos têm um bom convívio familiar, sugerindo um clima de proteção e amizade. Nenhum entrevistado se queixou de problemas familiares graves.

A minha mãe é muito legal... ela conhece todos meus amigos... meu pai também... faz lanche... leva para passear...até com minha irmã.
(Natan, 34 anos)

A minha mãe me ama muito... ela ajuda... me ajuda em tudo, e a minha irmã... agora ela está doente e agente cuida dela... ela é muito linda sabia?
(Juca, 25 anos)

Entretanto, alguns participantes falaram sobre conflitos em situações de cotidiano, comuns em qualquer família.

Tem minha irmã, tem o namorado dela; eu e minha mãe não estamos suportando o namorado dela. Passa de cinco pessoas, a gente não aguenta mais. Se Deus quiser, no fim do ano minha mãe vai arrumar uma casa para minha irmã e minha sobrinha se mudar, e eu e minha mãe ficarmos em paz. Eu também prefiro assim, ficar só com a minha mãe. (Ruan, 32 anos)

Com meu pai eu não falo muito... assim... é mais ou menos, conversa não tem... tem época q tem... muito boa... eu fico mais na minha, eu não falo muito não. ... é chato ficar em casa um pouquinho, minhas irmãs ficam enchendo o saco... é bom ficar um pouquinho só. Ficar sozinho é bom mas às vezes é ruim. Eu não tenho companhia para conversar... essas coisas... (Fábio, 32 anos).

Três entrevistados falaram sobre a morte de um ente familiar e como se sentiram.

Eu me senti triste... quando ele faleceu... porque eu gostava dele... eu era muito agarrada com ele... aí tive alguns problemas... eu fui para psicóloga... por isso fui para psicóloga... porque eu perdi meu pai, minha tia e meu primo... e eu gostava muito deles. (Maria, 35 anos)

- Meu avô está no céu... já tá no céu... José, outro avô morreu. Rafael meu primo, foi para o céu, meu primo Rafael foi para o céu também... ele morreu afogado.

- Como você se sentiu?

- Eu... eu... eu não sei... não sei como me senti. Mas minha prima, meu primo chorou mais, chorou muito, eu fiquei triste, eu fui vê ela, ela estava chorando... eu não chorei... aí eu fui para casa. (Beto, 35 anos)

- Minha mãe faleceu por causa do cigarro... aí no começo foi até triste... mas depois eu superei.

- Tem muito tempo?

- Faz três anos que ela morreu... três anos... às vezes eu sinto falta dela... sinto até hoje porque a gente saía muito. Saía com ela para qualquer lugar. (Luan, 21 anos)

Outros três falaram sobre diferentes membros familiares com quem mantém contato, apesar de não morarem com eles.

- Minha família é grande. Tia em Vista Alegre, padrinho em Itaipuassú, região dos Lagos.
- E você frequenta, vai na casa deles?
- De vez em quando. É muito longe. Eu só vou quando dá para ir. (Felipe, 28 anos)

Quando eu saio para passear eu vou com a minha avó, com a minha tia e com a minha outra tia também. A gente vai no teatro, vai na praia, vai para curtir um show de teatro. (Bruno, 24 anos)

Ele (o pai) não sai, ele fica em casa, eu que saio com a minha tia, viajo para tudo quanto é lugar com ela... minha tia é a cunhada do meu pai. Eu vou para Piúma, praias... lá eu fico com meus primos... a gente faz muita bagunça lá...a gente faz piada para alegrar... eu sou muito alegre e bagunceiro também. (Luan, 21 anos)

Um aspecto que merece destaque é que três entrevistados se compararam com seus irmãos, mostrando consciência de sua alteridade se colocando como diferente deles.

- Você tem irmãos?
- Duas meninas. Eu sou o mais velho, mais velho cabeça oca. (Fábio, 32 anos)
- Sou eu e minha irmã, de filho. Ela é mais nova, tem 26 anos a minha irmã, ela faz muitas coisas...
- Como você?
- Não... minha irmã não é como eu, ela é normal, não tem a doença que eu tenho, mas eu não lembro o nome... não sei direito... é na cabeça. (Alex, 32 anos)
- Eu quero trabalhar também... porque meu irmão já trabalha e eu quero ajudar também. Ele trabalha na Fiocruz, ele trabalha na farmácia dentro do laboratório.
- Legal, como é o seu irmão?
- Meu irmão é normal.
- É? E você?
- Eu tenho Síndrome de Down, eu nasci assim mesmo. (Maria, 35 anos)

Os relatos sugerem que os sujeitos em questão sabem que possuem uma diferença em relação as demais pessoas, eles mesmos se comparam aos outros a partir dessa característica. Entendemos que ao perceber o outro, percebemos a nós mesmos e da mesma forma, ao olhar para nós refletimos também o que sabemos dos outros.

De acordo com Glat (2009, p.17):

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 ou identidade pessoal de um indivíduo se forma e se desenvolve em grande parte em função das percepções e representações dos outros.

Sendo assim, a percepção que o indivíduo tem de si mesmo reflete a visão do outro sobre si. Goffman (2013) destaca que os indivíduos formam categorias marginalizadas ou estigmatizadas quando, por opção ou por circunstâncias não aderem a determinados padrões de normalidade. Glat (2009, p.18) explica que “nesses indivíduos se forma uma contradição entre sua maneira de ser e o que é considerado normal ou natural na comunidade onde vivem. Ou seja, existe uma dicotomia entre quem eles são e (para efeitos de aceitação social) quem deveriam ser”.

As relações familiares reproduzem os conceitos sociais, e muitas vezes, reforçam o estigma sobre o parente ou membro que possui alguma condição diferenciada. É na própria família que a identidade social do indivíduo se inicia e vai se construindo nos outros espaços. Assim, a forma como o meio social se relaciona com indivíduos com deficiência intelectual é fator determinante para o funcionamento global desses sujeitos. Ainda de acordo com Glat (2009, p.23):

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.

Reafirmando que a maneira como o sujeito se vê está atrelada ao olhar do outro, é interessante destacar que uma entrevistada com Síndrome de Down mencionou sua irmã sem estabelecer diferença relacionada a condição de deficiência intelectual, apenas distinguindo o fato de terem idades diferentes.

-Eu falo muito com a minha irmã, mas ela é diferente.
 - Ela é diferente como? Ela não é igual a você?
 - Minha irmã não é igual a mim não porque ela tem 16 anos e eu sou mais velha.
 (Sara, 22 anos)

Um dos entrevistados falou sobre sua irmã de forma protetora. A partir dos dados coletados nas fichas de informações adicionais junto a secretaria escolar foi possível saber que essa irmã também é deficiente intelectual.

Eu vou para os lugares sozinho, busco a minha irmã quando ela vai trabalhar, aí eu vou e busco ela. Porque minha avó não gosta que ela venha tarde sozinha, aí eu tenho que buscar ela toda hora, é muito tarde para ela vir sozinha, e ela se esquece de pegar o ônibus, e eu não esqueço, só ela.
 (Bruno, 24 anos)

A importância da família para o grupo estudado foi marcada pelo fato de todos os entrevistados falarem sobre esse ponto em algum momento. Considerando que a família é um agrupamento básico na constituição da nossa sociedade, é natural que ocupe um lugar de destaque na vida de todas as pessoas. No entanto, conforme lembra Glat (2009, p. 85) “na pessoa com deficiência mental ela adquire um significado mais intenso, na medida em que sua grande maioria esses indivíduos permanecem dependentes emocionalmente dos pais (ou substitutos), mesmo após a idade adulta”. Essa dependência contrasta com o fato de todos os entrevistados estarem envolvidos, de alguma forma, com o mundo do trabalho, o que poderia

sugerir uma maior autonomia já que, pessoas em geral, nessa mesma etapa possivelmente teriam.

De maneira geral, quando uma pessoa começa a trabalhar inicia um processo de autogestão e diminui a dependência dos familiares. No caso de pessoas com deficiência intelectual, infelizmente, ainda não temos dados que indiquem que o mesmo acontece. De acordo com alguns autores (ROSA e DENARI, 2013; TOLDRÁ, De MARQUE E BRUNELLO, 2010), mesmo quando esse sujeito está em alguma atividade laboral, é tratado como dependente pelos familiares que, inclusive, frequentemente, gerenciam sua remuneração.

Percebe-se, também, que essa dependência, muitas vezes se manifesta de forma bilateral. Tanto por parte da pessoa com deficiência, quanto pelos seus familiares que por muitas vezes passam a viver em função da deficiência, gerando um fenômeno de dependência mútua (SAVIANI, 2005).

De acordo com Glat (2009, p.86) “a dependência familiar mútua, que em alguns casos chega a ser uma verdadeira simbiose, além de prejudicar o crescimento emocional do indivíduo com deficiência (e dos próprios pais) impede que ele aprenda a sobreviver por conta própria”. Sendo assim, podemos dizer que essa é uma situação bem complexa, uma vez que a separação familiar é, de certa forma, inevitável. As pessoas não vivem para sempre, e naturalmente após a morte dos pais ou cuidadores, essas pessoas terão que viver de algum modo.

É preciso registrar, entretanto, que essa relação de dependência se torna mais marcante, no caso desse estudo, se considerarmos a faixa etária dos entrevistados (todos maiores de 18 anos). Excluído esse aspecto da dependência, as demais situações não evidenciaram uma relação familiar qualitativamente diferente das pessoas sem deficiência. Assim, o que se sobressai nessa dinâmica dependente é o papel da mãe como sendo o familiar que mais está envolvido nesse processo, se comparado aos outros membros da família.

Minha mãe cuida da casa e cuida de mim, eu moro com ela. (Ruan, 32 anos)

A minha mãe que sabe, ela que cuida de tudo, cuida de mim, ela é minha tutora né? (Téo, 52 anos)

5.1.2 Escola

A categoria escola emergiu com bastante frequência no discurso dos 15 entrevistados, sendo que todos frequentaram escola e/ou classe especial. No entanto, com apenas uma

exceção, os sujeitos em algum momento do seu percurso formativo também passaram pela escola comum.

Para efeito de análise, essa categoria foi subdividida em *ensino comum* e *ensino especializado*. Vale ressaltar que a escola se relaciona, na vida desses sujeitos, com a inserção no mundo do trabalho pois, conforme critério de seleção, todos estavam no momento frequentando ou haviam frequentado de programas de preparação para o trabalho em escolas especializadas.

5.1.2.1 Ensino Comum

Através das informações adicionais colhidas após as entrevistas foi possível conhecer o itinerário escolar dos participantes. No grupo pesquisado alguns estiveram em agrupamentos diferenciados, um frequentou escola comum na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), um frequentou uma modalidade de formação profissional chamada CTP (Centro de Treinamento Profissional) e um frequentou Classe Especial na escola comum.

Destaca-se que a escola comum esteve presente no discurso de todos, mesmo daqueles que estavam, no momento da entrevista, matriculados em escola especializada. Em suas falas, alguns entrevistados demonstraram preferir a escola especializada atual, mas fizeram questão de deixar registrado sua passagem pelo ensino comum.

A APAE RIO tem 63 anos. É a primeira que inaugurou. Sabe aquele negócio quadrado? A gente fazia. Já trabalhei de arrumar cabide... A primeira escola foi quando eu morava em Padre Miguel. Era escola normal. (...) Lá no meu colégio eu aprendi tudo, porque eu entrei já... eu sou bom em matemática... eu fiz até a quinta série, aí era para escolher escola ou trabalho. (Téo, 52 anos)

Olha... minha vida... assim... primeiro antes de vir para cá, eu ficava na escola Augusto Paulino Filho, no Méier. Isso eu tinha dez anos, 94 na época, lá eu comecei com dez anos. Minha vida na outra escola eu não gostava muito, o banheiro era muito fedorento, o recreio era pouco tempo. Eu tinha amigos lá, mas eu não gostei. As professoras de lá eu também não gostava. Mas quando eu entrei aqui eu gostei. (Ruan, 32 anos)

Quando eu era criança, minha mãe me falou que eu não aprendia nada. Aí ela me pôs na escola normal e aí eu comecei a aprender. Eu sei ler, escrever... (...) Eu estudava na APAE aí minha mãe me tirou porque eu não aprendia nada. (...) Depois ela me pôs numa escola normal, aí comecei, ela estudou comigo, aí ela se formou e eu fiquei lá. (Fábio, 32 anos)

Eu já estudei em escola comum....que nem normal...eu estudo aqui desde 1994. E lá eu não gostava tanto quanto eu gosto daqui, porque lá era menor, tudo apertado, aí minha mãe me tirou de lá e me colocou aqui. (Alex, 32 anos)

Estudava na escola Rio Carneiro. Lá era uma escola assim normal. Eu saí de lá porque estava acabando já a escola lá, estava em greve, igual aqui também; aí tavafaltando, aí tava faltando o lanche, muita comida lá também. (Bruno, 24 anos)

É...aqui da Favo... eu estudo há quatro anos nessa escola... antes eu estudava em uma escola normal...

- Por que você saiu de lá?

- Saí da antiga escola porque meu pai não queria que eu estudasse lá... eu não sei o motivo que meu pai queria que eu saísse da escola, mas eu gostava da escola.

- Igual aqui?

- Não... igual aqui não... é porque estudar aqui e lá, eu prefiro estudar aqui. Eu tenho amigos aqui... aí eu fico com eles aqui... converso... é divertido. (Sara, 22 anos)

Eu já estudei um bocado... hehe...já estudei em várias escolas. Eu era o mais quieto da turma. A papelada voava e o castigo foi deles. A professora mandava buscar merenda, aí eu buscava merenda para os outros, era sopa. Era no recreio, quando o recreio acabava eu ia para sala. Eu passei e fiquei no segundo. Primeira série. Depois passei para segunda. Eu repeti, aí depois eu consertei e passei. (José, 41 anos)

- Eu estudo aqui desde 2012. Antes daqui eu estudava em frente a Dutra na escola Metodista... escola normal.

- E como era estudar lá?

- Estudar lá era tranquilo... era tranquilo ... eu saí de lá porque minha mãe faleceu... aí eu tive que me mudar de lá para ir morar com meu pai. (Luan, 21 anos)

Antes de estudar aqui... eu... eu... estudava no Senso aqui no Méier... aí depois Mogi Medeiros aí depois Augusto Paulino... aí depois... eu vim para cá. (Maria, 35 anos)

Eu já passei por outras escolas sabe? Aí, nas outras escolas, não deixavam eu passar, me chamavam de doente. Aí eu corri atrás para mim, minha mãe e minha vó. Foi assim que eu falei: “Vó, eu não quero ir mais para essa escola!” Ela falou: “Por que?” “Porque estão me chamando de... Poxa, eu não vou mais.” “Aí eu passei por aqui. Fizeram uma avaliação para mim. Eu entrei aqui em 2003”. (Felipe, 28 anos)

Podemos inferir que a passagem pela escola comum foi relevante na história de vida desses sujeitos. Foi possível observar detalhes marcantes nos relatos apresentados sobre essa experiência, tanto que espontaneamente mencionaram esse fato. Conforme mencionado anteriormente, chama atenção que os entrevistados que migraram de outra instituição expressaram preferir a escola especializada que frequentam atualmente.

Talvez, por terem permanecido pouco tempo na outra escola, e por essa passagem ter sido há bastante tempo, não tenham tantas vivências marcadas na lembrança. Ou ainda, pelo fato de ser uma escola especializada, onde existem outras pessoas com as mesmas características. Talvez essa situação seja mais acolhedora se comparado às vivências relatadas na escola comum.

Esse dado nos leva a problematizar a maneira como a inclusão educacional de pessoas com deficiência intelectual tem sido realizada nas escolas brasileiras. Em nosso país temos acompanhado um grande número de iniciativas que visam atender aos princípios da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Nos últimos anos houve um aumento significativo no

número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. De acordo com Antunes (2012, p. 23):

Diferentes maneiras de se pensar e fazer a inclusão têm povoado as políticas públicas e norteado a prática pedagógica das escolas. As políticas privilegiam temas que envolvem a gestão educacional, o financiamento, a avaliação, a formação de professores, o currículo e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

No entanto, apesar das políticas de inclusão escolar vigentes, na prática, temos observado que o ensino comum não tem, de modo geral, na maioria dos casos garantido a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual incluídos em turmas comuns. Embora a amostra aqui apresentada seja pequena, vem de encontro com dados de outros estudos (PLETSCH e GLAT, 2012; PLETSCH, 2014). Conforme apontam Lima e Mendes (2009), muitas pessoas com deficiência intelectual abandonam o ensino regular. Algumas optam pela escola especializada, outras permanecem sem escolarização.

Para Barroso (2003) práticas de exclusão ocorrem mesmo num contexto educacional que se intitula inclusivo. Segundo o autor, as práticas de ensino-aprendizagem na mesma “matriz” pedagógica de séculos atrás, desconectada dos valores da sociedade atual, é responsável por muitos fenômenos de exclusão.

A escola massificou-se sem democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos (BARROSO, 2003, p. 31).

Assim, temos nos dias atuais, uma escola cujas práticas não atendem à diversidade presente nas salas de aula, independente da condição de deficiência ou não do aluno. Muitas escolas ainda não ultrapassaram o modelo tradicional de ensino, a partir da concepção de um “sujeito ideal” – aquele que aprende, do mesmo jeito, ao mesmo tempo, as mesmas coisas que são definidas pelo professor– (SENNA, 2007). Ressaltando que os alunos presentes em nossas escolas hoje estão longe desse “sujeito ideal”, mais longe ainda estão os que possuem deficiência intelectual. Nesse contexto, Senna (2007, p.153) nos explica que:

A trajetória do fracasso escolar já resulta longa, e também longa é a série de institutos acadêmicos-científicos criados com a finalidade de referenciar suas causas e justificativas. O corpo teórico que lhe dá sustentação opera, sobretudo, a partir de um extenso aparato conceitual em que se defende a existência de um modelo naturalista de homem, idealizado e balizado à luz da imagem do sujeito cartesiano moderno, disso resultando que o peso do fracasso escolar incidiria não sobre o perfil social dos sujeitos-alunos, mas, sim, sobre sua natureza fisiológica. Dessa forma, o fracasso escolar, à medida que vinculado a traços biológicos e, por isso, transferido para o âmbito das ciências médicas, passa a funcionar como o mais determinante instrumento de banimento na sociedade brasileira, através da qual o Brasil moderno

mantém apátridas os demais “brasis”, vertidos de um abismo de doenças e alienação mental.

O que podemos perceber, é uma dificuldade da escola comum lidar com as diferenças, sejam elas quais forem. No caso dos estudantes com deficiência intelectual, essa problemática fica bem mais complexa uma vez que esta diferença está justamente no atributo que a escola mais valoriza: a aprendizagem. Pletsch e Glat (2012, p.200) registram que:

Apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas seguindo os princípios da educação inclusiva, as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram resignificação. Este cenário acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais, sobretudo daqueles com dificuldades cognitivas, como os sujeitos com deficiência intelectual.

5.1.2.2 Ensino Especializado

Na ocasião da coleta de dados, a escola especializada fazia parte do contexto cotidiano de 11 dos 15 sujeitos, que lá trabalhavam e/ou participavam de programas ou cursos de preparação para o trabalho.

Ah...minha vida é aqui na escola. Eu entrei na escola ainda pequena. (Taís, 30 anos)

Minha vida aqui na escola é muito bom, eu estudo nessa escola porque aqui é muito bom. (Beto, 35 anos)

Eu sou embaixador da APAE. (Téo, 52 anos)

Sempre estudei aqui... na mesma escola... sempre... antes eu vinha todo dia, agora só venho às terças, toda terça eu venho... eu sempre venho aqui, desde pequeno. (Beto, 35 anos)

Observando o discurso dos sujeitos, percebe-se que a escola é o principal núcleo de socialização, embora não sendo único, como será mostrado posteriormente.

Eu estava de férias. Para mim foi bom. Eu participei... nas minhas férias, quer dizer, tinha festa aqui, eu participei na piscina...

- Nas férias?

- É. Nas férias.

- Nas férias você também vem para cá?

- Nas minhas férias eu não trabalhei, eu vim...

- Você fez outras coisas?

- Sim, vim na festa, fui para piscina.

(José, 41 anos)

Na minha vida toda eu sempre gostei daqui. Na escola eu faço tudo, gosto, eu gosto de vim pra cá. Aqui eu tenho meus amigos, eu vou nos passeios, faço muitas coisas....tudo aqui....

(Maria, 35 anos)

Eu já fui viajar fui viajar para, lá para... eu esqueci agora, uma coisa de basquete, de futebol... foi com o pessoal da escola, fomos viajar todo mundo, foi um torneio. Fui eu, Davi (professor), João, as meninas também foram. Fui só com os professores, não fui com a minha família. Só os alunos que podem ir, as mães não. Os professores que tomaram conta da gente.
(Bruno, 24 anos)

É importante destacar que embora todos os sujeitos tenham mais de 18 anos e vários anos de escolarização, apenas quatro podem ser considerados alfabetizados. Seis não sabem ler e escrever, e cinco estão em nível funcional, ou seja, reconhecem letras e podem ler palavras simples, mas não conseguem compreender minimamente textos simples, apresentando muita dificuldade na formação de frases, sentenças e interpretação de textos curtos. Esse dado pode ser comprovado a partir da apresentação dos termos de consentimento livre e esclarecido assinado pelos sujeitos para fins desse estudo. Entretanto, o seu discurso mostra claramente que eles buscam a alfabetização e acreditam que a escola poderá promover essa aprendizagem.

Eu quero aprender a ler, devagarzinho, eu já estou aprendendo aqui na escola (Beto, 35 anos).

Eu aqui aprendo muitas coisas, eu aprendo um trabalho, eu ajudo, ajudo às pessoas....eu estou aprendendo a ler, eu sei ler um pouquinho, minha mãe disse que eu sou muito bom...eu sei muitas coisas. (Bruno, 24 anos)

Eu tenho uma dificuldade, mas a minha professora me ajuda muito, assim, ela me ajuda, porque, eu porque, ainda não sei escrever muito bem, mas eu sei um pouco. Aí eu venho aqui na escola, aqui é bom, muito bom, né? (Taís, 30 anos)

O baixo nível de escolaridade desses sujeitos, apesar do longo tempo de permanência desses indivíduos na instituição especializada, conforme mostrado no quadro abaixo, demanda uma séria reflexão. Pois, mesmo a escola especializada sendo referência na vida desses indivíduos, não tem cumprido sua principal função de garantir a aprendizagem básica.

Quadro 7 - Tempo de permanência na escola especial

Tempo na escola especial	Quantidade de estudantes
5 a 10 anos	4
Mais de 10 anos	5
Mais de 20 anos	6

Fonte: elaborado pela autora em 05/2017, a partir dos dados adicionais colhidos nas fichas dos estudantes.

Esses dados nos instigam a refletir sobre o processo de formação educacional de pessoas com deficiência intelectual e a importância do trabalho pedagógico realizado. Glat (2009, p.161) pontua “a discrepância existente entre a valorização dada à alfabetização de

peças com deficiência mental nos meios familiares e profissionais e a atuação prática encontrada”. De acordo com a autora:

Uma das preocupações mais frequentes de pais de crianças com deficiência mental é se seus filhos serão capazes de aprender a ler e a escrever. Professores e demais profissionais da área estão bastante familiarizados com o pai ou a mãe que constantemente pergunta quando seu filho será alfabetizado. Esses pais acreditam que se ele puder se alfabetizar não será mais considerado deficiente mental. O contrário representa prova definitiva que sua condição é irremediavelmente incurável, e que ele nunca será “normal” como os outros. (GLAT, 2009, p. 158)

Independente de quaisquer outras considerações, destaca-se o fato desses indivíduos, apesar do longo tempo que permanecem na instituição especializada, ainda não terem desenvolvido habilidades acadêmicas mínimas necessárias para sua adaptação social. Pois, como lembra Glat (2009, p. 159) “na sociedade atual, principalmente nos meios urbanos, a capacidade de adaptação de uma pessoa é, sem dúvida, prejudicada se ela não tiver um mínimo conhecimento de leitura, escrita e rudimentos de matemática”.

Em relação à profissionalização, esse aspecto não pode ser subestimado. Para Redig (2014) pessoas com deficiência intelectual, apesar da lei de cotas e outras ações afirmativas, têm menores oportunidades para inserção no mercado de trabalho devido à sua baixa escolaridade e/ou qualificação. A autora alerta que:

(...) muitos empregadores alegam dificuldade de encontrar sujeitos com deficiência capacitados para o exercício dos postos de trabalho disponíveis. Essa demanda qualificada converge em uma barreira representada como falta de escolarização mínima. Esta é uma situação inquestionável, pois, de fato, jovens e adultos com deficiência intelectual, oriundos, principalmente, de instituições especializadas, não apresentam esse pré-requisito. (REDIG, 2014, p.51)

Esses dados nos levam a questionar os objetivos programáticos das instituições que esses indivíduos frequentam, sejam elas escolas comuns ou especializadas. Uma vez que, percebemos, nem uma nem outra tem conseguido promover o aprendizado de competências pedagógicas básicas para inserção social de sujeitos com deficiência intelectual. De acordo com estudo realizado por Marchetti e Oliveira (2015) sobre o aprendizado de pessoas com deficiência intelectual, existe uma grande preocupação para que esses sujeitos dominem o código alfabético. No entanto, “os esforços para que eles compreendam quais as aplicações destes conhecimentos na vida diária para que possam desempenhar um comportamento letrado autônomo ainda não tem sido objeto de trabalho nas escolas, dificultando sua inserção social”.

Destacamos aqui a utilização de métodos de ensino ineficazes, conteúdos desarticulados com a realidade individual, falta de materiais especializados e recursos

técnicos, bem como a grave situação em que se encontram os professores em nosso país, despreparados e mal remunerados. Não estamos desconsiderando os inúmeros obstáculos para se ensinar pessoas com deficiência intelectual a ler e escrever. No entanto, isso não pode ser justificativa para um trabalho pedagógico ineficiente.

No entanto, apesar da a escola especializada não estar sendo eficaz no ensino de aprendizagens básicas, em sua maioria, os entrevistados relataram ser a escola um espaço importante em suas vidas, fato bem similar as demais pessoas que, muitas vezes, têm as bases de seus relacionamentos construídas nos bancos escolares.

Essa escola é a minha vida, eu amo tudo aqui, todo mundo, é muito bom. (Taís, 30 anos)

Eu já tô aqui há muito tempo, eu gosto muito, eu gosto de ficar aqui. (Maria, 35 anos)

Eu gosto mais quando eu venho aqui na escola...aqui na escola...na escola tem coisas pra fazer, pra falar com os amigos. (Bruno, 24 anos)

É muito chato ficar em casa, eu gosto mais de ir na escola, aí aqui a gente faz muita coisa, é muito mais legal ficar aqui, na casa não tem ninguém pra conversar, na escola tem. (Luan, 21 anos)

Os meus amigos são aqui da escola. (Ruan, 32 anos)

Eu tenho muitos amigos, muitos, tenho....na escola tenho muitos, eu gosto de todos meus amigos. (Bruno, 24 anos)

Aqui na escola eu tenho amigos, amigas, namorado, é muito bom. (Maria, 35 anos)

Nas falas destacadas percebemos que os estudantes entendem a escola como um espaço muito mais amplo do que simplesmente o local de aprendizagens acadêmicas. Observamos que gostam da escola, não por “aprenderem coisas”, mas sim por terem amigos, coisas para fazer, relacionamentos amorosos, lazer, trabalho, etc. Situação que também pode ser percebida em estudantes sem deficiência.

O discurso dos sujeitos envolve a escola em diferentes momentos, permeando a vida dos estudantes percebemos que existem atividades sócio-recreativas na escola, muitas as únicas oportunidades de socialização.

Tudo eu faço aqui na escola, com meus amigos aqui, meus professores. As festas eu vou daqui da escola, têm passeios, é muito bom, tudo muito bom. (Taís, 30 anos)

Nos passeios da escola, eu vou em todos. (Alex, 32 anos)

Eu gosto de ir nas festas da escola. (Maria, 35 anos)

Eu só vou aqui pra escola, porque eu fico em casa, só, e venho aqui pra escola. (Ruan, 32 anos)

Não resta dúvida de que a história de vida de pessoas com deficiência intelectual está intimamente relacionada com suas vivências na escola ou instituição especializada. Glat (2009, p.61) relata que “para a grande parte dessas pessoas a escola é o único espaço bom que existe em sua vida: é onde estão todos os seus amigos, seu trabalho, e os profissionais que fornecem uma identificação positiva”. Embora possamos dizer o mesmo de qualquer estudante, neste caso, chama atenção, entretanto, que estes indivíduos permanecem muitos anos frequentando a mesma instituição, sem avançar no seu itinerário formativo.

Eu sempre venho aqui pra aprender, eu quero muito aprender. (Taís, 30 anos)

É interessante observar, que esses estudantes, mesmo estando a vários anos na escola e ainda assim não estarem alfabetizados, ainda depositam confiança na instituição. Os entrevistados acreditam que na escola vão conseguir alcançar as aprendizagens que desejam. Ou seja, motivação não lhes falta.

5.1.3 Rotina

A rotina de todos os participantes da pesquisa envolve, principalmente, atividades realizadas no contexto familiar e no espaço escolar, onde desenvolvem tarefas pedagógicas e laborais, logo a rotina do trabalho e da escola se misturam.

- Eu trabalho aqui na APAE, meu trabalho é porteiro.... eu trabalhei, eu já fui garçom, fui garçom, fui padeiro.

- Na APAE também?

- Na APAE, tinha encadernação, tinha várias coisas. A APAE Rio tem 63 anos. É a primeira que inaugurou. Sabe aquele negócio quadrado? A gente fazia. Já trabalhei de arrumar cabide.

- Aqui?

- É... é aqui que eu fico... aí eu trabalho, eu vou pra casa e volto. Eu joga bola. (Téo, 52 anos)

- Eu gosto de pintura. Tem um quadro meu por aí. (risos)Aqui é bom.

- É bom por quê?

- Porque tem quadro de artes, Marise, Luciana, todo mundo é um grupo. Tinha vários grupos, grupo de artes, grupo de mães. Então, quer dizer, para mim... assim, agora estamos lá em baixo porque é pago, pode dá o valor por mês... (está se referindo ao estágio remunerado que faz na instituição)agora eu faço aula só segunda a tarde.

- Só segunda?

- É... aula... todo dia tem trabalho... e aula só segunda. (José, 41 anos)

- Eu estudava na APAE, aí minha mãe me tirou porque eu não aprendia nada. Aí aqui eu trabalho. (Está se referindo ao fato de não estudar mais na instituição, porém permanece na mesma com contrato de trabalho).

- E não estuda mais?

- Não. Eu trabalho segunda, quarta e sexta.(Fábio, 32 anos)

Eu trabalho. A minha empresa presta serviço para APAE. É tipo um contrato. Segunda, quarta e sexta eu fico na APAE, terça e quinta eu estou na empresa (Felipe, 28 anos)

Considerando que todos os participantes são pessoas com mais de 18 anos, a rotina desses sujeitos é bem diferente de outras pessoas nessa faixa etária que trabalham. O que normalmente encontramos na sociedade são pessoas trabalhando fora do espaço escolar. Mesmo quando alguém está empregado no espaço escolar, essa contratação se dá de forma desarticulada da sua condição de estudante. No grupo dos 15 entrevistados neste estudo, 12 trabalham na instituição especializada que frequentam.

Eu venho aqui na escola sempre porque eu gosto muito... Agora tem dois dias que tem aula, mas se tem alguma coisa pra fazer eu venho também... que eu gosto daqui. Quando tinha o trabalho tinha mais dois dias, agora não tem. (Taís, 30 anos)

No relato de Taís ela se refere aos dias que faz a formação profissional na escola especializada, nesta modalidade os alunos tem uma carga horária diferenciada e não vão à escola todos os dias.

Percebemos que os participantes da pesquisa, mesmo sendo maiores de 18 e exercendo alguma atividade laboral, ainda têm rotina cotidiana muito dependente da escola, seja para organização do trabalho ou até mesmo das atividades sociais.

Se eu não estou na escola, eu estou em casa, mas eu gosto mais de vir na escola... tem coisa pra fazer... (Alex, 32 anos)

Aí quando eu não estou em casa eu estou na escola... eu fico muito na minha casa e também aqui na escola, aqui eu venho dois dias, toda semana. (Bruno, 24 anos)

- Eu venho aqui na escola porque eu gosto, antes eu tinha natação.

- Aqui?

- Não, outro lugar, agora só tem a escola, estudar e trabalhar, cada dia um dia pra uma coisa... e ficar em casa também. (Sara, 22 anos)

Vale ressaltar, porém, que, talvez, devido à metodologia utilizada, que não envolvia perguntas diretas, os entrevistados não entraram em detalhes sobre sua rotina, apenas destacaram que ela se divide entre a escola/trabalho e a casa. Não descreveram que atividades que realizam durante o tempo que passam na escola, ou como organizam o tempo quando estão em casa.

Este dado também foi encontrado por Glat (2009) no estudo realizado com mulheres com deficiência intelectual em 1989. Sobre este aspecto a autora destacou que:

A casa e a instituição são os espaços onde elas vivem suas práticas rotineiras, ritualizadas, repetitivas. São campos seguros onde elas têm uma posição definida,

onde sabem como agir e o que esperar do relacionamento com as outras pessoas. Em suma, é um mundo que lhes pertence (GLAT, 2009, p.194).

5.1.4 Lazer

Lazer pode ser entendido como um conjunto de momentos em que o indivíduo desenvolve atividades de livre vontade, seja para descansar ou para se divertir, ou ainda, para desenvolver sua imaginação e pensamento de forma livre. O lazer se caracteriza como uma área específica da experiência humana, que traz ao sujeito várias sensações positivas, tais como a satisfação, a diversão e o prazer. Podemos dizer que o lazer é um meio privilegiado para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, corresponde ao tempo de folga, de passatempo, de ócio, de descanso, distração ou entretenimento, de uma pessoa. Segundo Dumazedier (1983, p.34):

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares ou sociais.

O lazer é importante na vida de todas as pessoas, independentemente do tipo e duração. Na medida em que as pessoas crescem as atividades de lazer vão se modificando e ampliando para além da família, e incluindo grupo de amigos. Com as pessoas com deficiência não observamos o mesmo movimento, sendo aliás, essa uma das características atípicas deste grupo.

Nesse sentido, é interessante observar que para o grupo de pessoas com deficiência intelectual entrevistado o lazer está intimamente relacionado à escola e a família.

- Como eu vou te falar... eu quase não saio de casa, na verdade. Eu gosto de jogar com meus amigos que eu tinha na escola. (Tina, 21 anos)

- (...) mas eu tenho muitos amigos, eu tenho amigos na escola e no trabalho, tenho vários amigos... todo mundo aqui me conhece porque eu já tô aqui há muito tempo...aqui é bom... aí eu me divirto com meus amigos... aqui... aí eu trabalho também. (Beto, 35 anos)

- Quando eu não estou aqui na escola, eu arrumo a minha casa, faço as minhas coisas dentro de casa. Aí, na hora que eu venho pra cá, aí eu encontro com os amigos, os meus amigos daqui da escola. Aqui a gente tudo viveu, cresceu, aprendeu, tudo isso aqui, a gente estava na idade certa para aprender várias coisas, até passeio a gente fazia todo ano, a gente ia para o sítio, a gente ia para o Cristo Redentor, a gente ia lá no bondinho, vários passeios que a gente fazia. (Taís, 30 anos)

- Eu tenho amigos aqui... aí eu fico com eles aqui... converso... é divertido.

- O que é divertido?

- Ah... conversar...quando tem festa da escola...tem passeios... outros eventos... eu vou nos aniversários dos meus amigos. (Sara, 22 anos)

É comum que algumas pessoas levem seus amigos da escola para a outros espaços de vida e que gostem de se divertir junto deles. Neste aspecto, não podemos dizer que são diferentes das demais pessoas que não apresentam deficiência intelectual. O que se destaca nesse contexto é o fato do lazer dessas pessoas adultas seja ainda diretamente relacionado e restrito as atividades realizadas na escola e com a família.

De acordo com Glat (2009, p.194) em pesquisa realizada com mulheres com deficiência intelectual, mencionado anteriormente, “a casa e a instituição são os espaços onde elas vivem suas práticas diárias rotineiras, ritualizadas, repetitivas. [...] é um mundo que lhes pertence”. Nesse estudo Glat (2009, p.196) destacou que “todos os encontros se dão na instituição, e até mesmo as atividades de lazer [...]”, um dado que, se comparado as demais pessoas difere consideravelmente, uma vez que, a maioria dos indivíduos amplia seu repertório de possibilidades de lazer ou as modifica ao longo da vida. Esses sujeitos permanecem fazendo as mesmas coisas com as mesmas pessoas. Claro que é possível que essa situação também seja encontrada em outros grupos, mas talvez, o que de fato caracterize essa diferença seja a opção de escolhas que todos nós temos. Em relação aos sujeitos da pesquisa, os relatos não indicam que em algum momento os próprios sujeitos tenham decidido permanecerem realizando as mesmas atividades e com os mesmos amigos.

De acordo com Mazzotta e D’Antino (2011, p.384) “o direito ao lazer para esse segmento da população é interpretado, via de regra, como de pouca importância ou sob o prisma da superficialidade diante de outras necessidades apresentadas por tais pessoas, como tratamentos de saúde e educação tidos como necessários”. Segundo esses autores os estudos na área do lazer para esse grupo de indivíduos vêm sendo negligenciados e no caso do Brasil focalizam atividades recreativas, geralmente relacionadas a reabilitação. Almeida (2004) aponta que o lazer na vida de pessoas com deficiência é bastante restrito e na maioria das vezes oportunizado pela escola/instituição.

Contrapondo a realidade apresentada, há muito tempo que estudos internacionais têm apontado para a importância da escolha de atividades de lazer de pessoas com deficiência baseados em seus interesses e desejos, considerando a oportunidade dessas pessoas para fazer escolhas, contribuindo para sentimentos de autonomia e independência (BRONDER, COOPER, 1994; ROGERS, HAWKINS e EKLUND, 1998).

Como lembram Silva e Silva (2014), o cotidiano social é revelador dos traços de identidade de um grupo, uma vez que engloba uma complexidade de relações individuais e coletivas. Nesse sentido, podemos considerar que a vida cotidiana dos sujeitos deste estudo

retrata a vida social de pessoas com deficiência intelectual. Os dados revelam que este grupo de indivíduos tem suas relações muito limitadas a grupos e espaços específicos. Interessante destacar novamente o estudo realizado por Glat (2009) a três décadas atrás. Em sua pesquisa no ano de 1988 a autora colheu os mesmos dados, o que indica que esta realidade pouco mudou.

Este fato denota que pessoas com deficiência intelectual não têm participação na sociedade como as demais pessoas. Foganholi e Junior (2015, p.80) afirmam “que as situações cotidianas comuns à maioria das pessoas de uma sociedade, são muitas vezes incomuns para as pessoas com deficiências, [...] como, por exemplo, viver em família, ter emprego, poder utilizar transporte particular e/ou coletivo, frequentar escolas, usufruir as mais diversas formas de lazer, relacionar-se com as pessoas [...]”.

Essa questão é bastante complexa, e não pode ser discutida isoladamente. Fatores como política, educação, economia e estrutura familiar influenciam a forma como pessoas com deficiência intelectual vivem e participam socialmente. No entanto, os relatos aqui apresentados indicam que, em relação ao lazer, as atividades desses sujeitos ainda são muito restritas.

5.1.5 Relacionamentos

O homem é um ser de relações sociais, que incorpora normas e valores vigentes na sociedade. A relação com outros indivíduos, pela própria condição humana, é imposta desde o nascimento. O homem é um ser que depende de interação para receber afeto, cuidados e até mesmo para se manter vivo. Somos sujeitos sociais, pois ouvir, tocar, sentir, ver o outro faz parte da nossa natureza intrínseca. As pessoas buscam se relacionar com os outros por diversos motivos: por necessidade de se comunicar, de aprender, de ensinar, de amar, bem como de melhorar o seu ambiente externo, de expressar seus desejos e vontades.

Essas relações que vão se efetivando entre indivíduos e indivíduos, indivíduos e grupos, grupos e grupos, surgem por meio de necessidades específicas, identificadas por cada um, de acordo com seu interesse. O ser humano, como ser social é parte de um todo. Segundo Ramos (2003, p. 238):

O indivíduo dentro dos seus padrões sociais, vive em sociedade, como membro do grupo, como “pessoa”, como “socius”. A própria consciência da sua individualidade, ele a adquire como membro do grupo social, visto que é determinada pelas relações entre o “eu” e os “outros”, entre o grupo interno e o grupo externo.

Sendo assim, todas as pessoas vivem num mundo de encontros sociais que as envolvem, ou em “contato face a face, ou em contato mediado com outros participantes” (GOFFMAN, 2012, p. 13). Dessa forma, o indivíduo se constitui através dos grupos com os quais se relaciona.

Responsável pela construção da identidade, o grupo é a célula-base por meio da qual o indivíduo adquire valores, introjeta normas, condutas, adquire necessidades sociais. Estabelece-se, assim, um movimento dialético contínuo, que se desenvolve por toda vida da pessoa, só expirando com sua morte. Através de um processamento contínuo de intersubjetividades que passam a transformar-se em elementos socioculturais, o sujeito constrói sua identidade individual e grupal (ZIMERMAN, 1993).

Pode-se dizer, portanto, que a vida do indivíduo é uma história de pertencer a inúmeros grupos sociais. É através dos grupos que as características sociais mais amplas agem sobre o ser humano. É no grupo familiar que ele aprenderá os primeiros valores culturais, assim como a língua de sua nação. A partir daí este aprendizado possibilitará seu ingresso em outros grupos sociais e sua participação mais ampla nos diferentes espaços de vida.

Como lembra Glat (2009, p.97) “fora a família, primeiro grupo de referência, os colegas de escola ou trabalho ocupam um papel importante na vida da maioria das pessoas”. Neste estudo, um tema presente na fala de todos os sujeitos foi, justamente, o relacionamento com os colegas, conforme será analisado a seguir.

5.1.5.1 Amizades

... eu tenho vários amigos, eu sou amigo de todo mundo... eu tenho muitos amigos, eu tenho amigos na escola e no trabalho, tenho vários amigos... todo mundo aqui me conhece porque eu já tô aqui a muito tempo... aqui é bom... aí eu me divirto com meus amigos... aqui... aí eu trabalho também.

(Beto, 35 anos)

Meus amigos são todos os alunos aqui da escola, eu amo muito eles. (Maria, 35 anos)

O primeiro ponto que chama atenção é que ao falar sobre o grupo de amigos os participantes da pesquisa se referiam aos colegas da escola especial que frequentam ou já frequentaram. Apenas um sujeito relatou situações vivenciadas com amigos fora do grupo escolar.

Nesses casos de amigos, eu puxei meu avô, porque onde eu chego já faço novas amizades. Eu gosto de ir a uns pagodes às vezes, de roda de samba. (Felipe, 28 anos)

Considerando que todos os entrevistados têm mais de 18 anos, seria natural que já tivessem expandido seu círculo de relacionamentos para além da escola. No entanto, os mesmos relataram se relacionarem apenas com outras pessoas com deficiência intelectual. Em outras palavras, este grupo se relaciona basicamente com “indivíduos que compartilham de uma mesma condição que os diferencia dos demais, de um mesmo estigma: a deficiência mental” (GLAT, 2009, p.98).

A deficiência é uma condição geralmente estigmatizada não apenas por suas limitações orgânicas, mas principalmente pelas dificuldades sociais que acarreta. Em geral, as demais pessoas sentem-se pouco à vontade na presença de pessoas com deficiência e acabam por manter um certo distanciamento em relação a elas. Essa situação contribui para o isolamento desse grupo e, por sua vez, as leva a um movimento de aproximação com seus próprios pares.

Conforme já destacado anteriormente, os relatos apresentados pelos sujeitos desse estudo são semelhantes aos obtidos por Glat (2009) em pesquisa realizada com mulheres com deficiência intelectual em 1989, mesmo tendo se passado 30 anos e muitas políticas de inclusão depois. Os entrevistados se referiram aos amigos com carinho, destacando atividades prazerosas vividas na instituição especializada.

Quando eu não estou aqui na escola, eu arrumo a minha casa, faço as minhas coisas dentro de casa, aí na hora que eu venho pra cá, aí eu encontro com os amigos. Os meus amigos são aqui da escola, aqui a gente tudo viveu, cresceu, aprendeu, tudo isso aqui. (Thaís, 30 anos)

Eu jogo bola, tenho muitos amigos aqui... é...antes a gente tinha um timaço... era o Alan, eu, Paulo Santos e o Divan. Eu não trouxe a medalha, eu tenho mais de 30 medalhas. (Téo, 52 anos)

É interessante pontuar que alguns entrevistados fizeram comparações sobre seu relacionamento com pessoas na escola comum, mostrando que se sentiram rejeitados nesse espaço.

Eu não tinha amigos na outra escola, eu tinha amigos, mas não era assim não. As pessoas tratavam meio com raiva (...) aqui eu tenho muitos amigos ... eu gosto. (Bruno, 24 anos)

(...) é porque estudar aqui e lá ..., eu prefiro estudar aqui. Eu tenho amigos aqui... converso, é divertido. (Sara, 22 anos)

Entretanto, ao falar sobre seus colegas, os entrevistados não os identificaram como tendo deficiência intelectual. Destacaram apenas a diferença no contato com os colegas na escola comum e a especializada, demonstrando preferência pelos relacionamentos com seus pares, através do típico padrão de “alinhamento intragrupal”, ou seja, identificação e

relacionamento restrito a um grupo de pessoas igualmente estigmatizadas (GOFFMAN, 1982; GLAT, 2009).

Como ocorre com outros grupos, esse movimento de aproximação entre pessoas com o mesmo estigma, no caso a deficiência, é potencializado por uma sociedade que avalia negativamente esse tipo de característica e, como consequência, marginaliza e trata depreciativamente os indivíduos que a possuem. Nesse sentido, pode-se considerar que a deficiência é como um conceito socialmente construído, ou seja, uma pessoa só pode ser considerada deficiente mediante um grupo que considere suas características como deficiente (GLAT, 2009; OMOTE, 2008). De acordo com a Glat (2009, p.104) “a deficiência (ou qualquer outro tipo de desvio) não deve ser vista unicamente como uma característica intrínseca do indivíduo: uma pessoa só é deficiente se assim o for considerada pelos demais”.

Não é possível destacar os motivos que fizeram com que os sujeitos da pesquisa não tenham mencionado explicitamente a sua condição de deficiente ao falarem sobre suas amizades, em alguns casos usaram expressões como “inocente” ou similares.

Quando tem festa lá do meu trabalho eu vou... aí converso com meus amigos... e na escola também... mas minha mãe fala pra eu não namorar porque eu ainda sou muito ... muito... inocente. (Tina, 21 anos)

Outra fala indica uma baixa percepção sobre a atitude dos outros em relação a si próprios.

- O meu amigo do trabalho sempre fala “valeu, amigão” ele é muito meu amigo.
- Vocês fazem alguma coisa juntos?
- Não. (Ruan, 32 anos)

Percebemos que a maioria dos entrevistados não tem amigos em nenhum outro espaço que não seja a escola. Tal fato pode expressar que esses sujeitos não percebem que são tratados com distinção por parte das demais pessoas por pouca experiência neste tipo de relação, ou talvez, por uma forma infantilizada de relacionamento social, que dificulta a percepção do outro sobre si mesmo.

De maneira geral, o grupo de pessoas com deficiência intelectual entrevistado possui relacionamentos de amizade, quase que exclusivamente, com pessoas na mesma condição, além dos familiares.

Os meus amigos são os daqui da APAE... a gente trabalha junto e as vezes joga bola. (Fábio, 32 anos)

Eu converso aqui... na minha casa não... na minha casa não tem ninguém pra conversar, são outros tipo, aqui a gente vai nas festas, dança, com os amigos daqui. (José, 41 anos)

O contato com as demais pessoas se dá de maneira muito superficial, o que contribui para cristalização de padrões de comportamento restrito a indivíduos com deficiência intelectual. “Essa situação, obviamente, mantém as representações preconceituosas e estereotipadas” (GLAT, 2009, p.35) sobre este grupo.

Eu viajo com a minha tia, só eu e ela. Ela que me leva pra passear (...) com o grupo da Igreja de lá, eles têm o grupo dos especiais lá e têm muitas pessoas. (Natan, 34 anos)

A aceitação do indivíduo com deficiência intelectual pelas pessoas consideradas normais é geralmente condicional. De acordo com Goffman (2013), é como um contrato que “exige que o estigmatizado se aceite, alegre e inconscientemente, como igual aos normais enquanto, ao mesmo tempo, se retire voluntariamente daquelas situações em que os normais considerariam difícil manter uma aceitação semelhante” (p.132).

De acordo com Glat (2009, p.197): “a adesão ao grupo de iguais, também chamado grupo de referência, é uma forma que os indivíduos estigmatizados encontram de integrar suas identidades pessoal e social, o que não seria possível na sociedade mais ampla”. Nesta perspectiva, o mundo social dessas pessoas é formado basicamente por pessoas que as aceitam, sejam familiares, profissionais ou indivíduos na mesma condição de deficiência, situação que certamente encobre a questão do “ser deficiente” e os fazem sentirem-se como qualquer outro indivíduo.

Não foi objetivo aqui discutir os impactos desses relacionamentos sobre o conceito social de pessoa com deficiência intelectual, mas sim discutir a forma como tais sujeitos veem a si mesmos e sua posição em relação ao outro.

5.1.5.2 Relacionamentos amorosos / sexualidade

De forma mais ampla, a sexualidade abarca o sujeito em suas várias dimensões (biológica, psicológica, social e cultural). Devendo assim, deve ser respeitada como um direito inerente a todos as pessoas e vivenciada conforme a individualidade de cada um (MAIA; CAMOSSA, 2003).

A partir das políticas de inclusão social e com as mudanças na concepção geral sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual, houve significativas alterações na visão sobre elas, deixando-se de focar exclusivamente na deficiência intelectual e passando a considerá-la em sua totalidade, como indivíduos que possuem desejos e necessidades como todas as demais pessoas (GLAT; FREITAS, 1996).

Existem vários mitos baseados em concepções bastante difundidas de que todos os comportamentos e atitudes das pessoas com deficiência intelectual, incluindo a sexualidade, são considerados potencialmente anormais. Logo, nessa perspectiva, sua sexualidade é tida como problemática ou patológica por natureza (MAIA; CAMOSSA, 2003; GLAT, 1992). Um exemplo disso está na concepção de que os indivíduos com deficiência intelectual não têm condições de controlar seus impulsos sexuais e precisam ser medicados.

No entanto, Glat (2009, p.118) alerta que “a sexualidade da pessoa com deficiência mental (a não ser nos casos neurologicamente mais prejudicados) não é qualitativamente diferente das demais”. Socialmente, porém, ainda é comum a crença de que as pessoas com deficiência intelectual são assexuadas, quando não são vistas de forma infantilizada, como “eternas crianças e angelicais”, ou, ao contrário, muitos acreditam que esses indivíduos são hipersexuados, com manifestação de aberrações e de uma sexualidade agressiva e animalésca (MAIA; CAMOSSA, 2003; GLAT; FREITAS, 1996). Tais concepções são oriundas da ausência da construção do papel sexual dos indivíduos com deficiência intelectual ao longo de seu desenvolvimento, o que se dá pela privação do convívio social, pela carência e deturpação das informações recebidas, bem como, pela não aceitação social de seus desejos, necessidades e capacidades sexuais (MAIA; CAMOSSA, 2003).

Também se faz presente na sociedade a concepção de que tais pessoas são deficientes em seu desenvolvimento sexual e afetivo, que possuem também uma deficiência emocional, e logo, são consideradas incapazes de estabelecer relações amorosas profundas e duradouras. Por serem rotulados como deficientes esses indivíduos ficam, na prática, e algumas vezes juridicamente, também impedidos de casar, ter filhos ou levar uma vida sexual normal (GLAT; FREITAS, 1996).

Muitas famílias encaram seus filhos com deficiência intelectual como sexualmente infantis, afirmando a ideia de que apenas os adultos economicamente independentes têm direito a uma vida sexualmente ativa. Assim, alguns desses familiares reconhecem as curiosidades e os impulsos sexuais de seus filhos com deficiência intelectual, porém, sua preocupação se foca em encontrar meios de controlar e canalizar as manifestações dessa sexualidade (GLAT; FREITAS, 1996).

Dos 15 participantes, nove mencionaram alguma experiência amorosa, no entanto de forma ainda muito imatura. Entretanto, as falas sobre esse tema em sua maioria, se deram de forma bem abreviada, com poucos detalhes e sempre entre muitas risadas.

- Então me fala um pouco mais de você.

- Eu tô namorando (risos) namorando uma menina, não é daqui da escola não, é de outro lugar (risos) eu não sei onde ela estuda. Ela se chama Jéssica, Jéssica... ela já foi aqui na festa da escola... quando teve uma vez... é bom... (risos)
(Beto, 35 anos)

- Eu tenho namorada... eu tinha.
- Você tinha ou você tem?
- Eu tenho.... é... Ive, ela mora na Barra.
(Natan, 34 anos)

- É.. eu tinha vários namorados... sabe...(risos) primeiro foi o Vinícius que trabalhava lá embaixo, mas eu terminei com ele porque ele se achava muito o dono do funk. Aí depois eu tive o Marlon... mas eu também terminei com ele.

- Por que?

-Não sei não... não sei o motivo... ah... tem o Leandro, não namoramos não, as vezes a gente estava em uma festa e nos beijamos... só que era uma fraude porque ele mentiu dizendo que não estava namorando com a Ana Cláudia que trabalha lá embaixo. Mas era mentira, ele é uma fraude. E a mãe dele fica procurando as mulheres pra namorar com ele, ela xingava as mulheres e minha mãe tem que me defender e por isso tem que me defender.

(Sara, 22 anos)

- A minha mãe não deixa eu namorar... mas eu namoro com um menino aqui da escola escondido... eu tenho que fazer escondido mesmo porque ela não deixa... eu já até tentei falar com ela... mas ela não deixa, aí é assim.

- Assim como?

- Escondido na escola.

(Maria, 35 anos)

- (...) É... minha mãe.... minha mãe não deixa eu namorar, no começo ela tinha deixado. Mas quando ela viu no pátio da dança da festa, aí ela não deixou. E a aniversariante também não gostou muito. Foi muita confusão, aí não deixou mais.

- Sua mãe não deixa?

- Não... mas eu gosto.... aí eu namoro escondido...aqui na escola.... por isso eu gosto daqui.

(Sara, 22 anos)

Esses dois últimos relatos ilustram a forma infantilizada como essa questão ainda é tratada pela família. Dificilmente uma mulher adulta de 35 anos de idade precisaria de consentimento para namorar. Esse dado também foi encontrado por Glat (2009) em seu estudo há 30 anos atrás. A autora concluiu que, “de fato, o mito do deficiente mental como ‘eterna criança’ é a justificativa mais frequente para a negação de sua sexualidade” (GLAT, 2009, p.127).

Uma questão muito presente foi o consentimento dos familiares sobre os relacionamentos amorosos dos entrevistados, o que de certa forma reflete no comportamento dos sujeitos. Foi possível perceber que indivíduos participantes deste estudo ainda tratam a temática de maneira infantil, possivelmente porque assim são tratados.

- No que você pensa?

- Eu penso em casar. Eu quero casar.

- É, e como vai ser isso?

- Vai ser... eu vou morar aqui.

- Aqui onde?
- Aqui com minha mãe. Ela cuida de mim.
- (Juca, 25 anos)

Entre os nove entrevistados que falaram sobre relacionamento amoroso, quatro expressaram um pouco mais de maturidade sobre esse tipo de relação.

(...)42 é uma idade boa pra casar né? Já tô bem preparado (risos) (José, 41 anos)

Ainda preciso trabalhar muito pra casar, tem que ter dinheiro. (Beto, 35 anos)

No entanto, a preocupação com a mãe ainda é um fator que gera dificuldade, demonstrando receio pelo desligamento familiar primário para construção de nova família. De acordo com Glat (2009) a família é o lugar onde se sentem seguros e, de certa forma, dependentes, o que dificulta a tomada de decisão e ruptura de uma estrutura para formação de outra (deixar de ser filha para ser esposa, por exemplo).

- Aqui na escola eu tenho um namorado e minha mãe sempre deixou eu namorar. E agora eu tenho compromisso de aliança. O nome dele é Claudio Felipe, e ainda não vamos casar, ainda está muito cedo, mas eu quero casar. A gente vai morar perto da casa da mãe dele porque ele não pode viver longe da mãe dele e nem eu.
- Por que?
- Porque eu não sei, mas é muito difícil morar longe da mãe, ele não quer morar longe por causa da mãe e eu também. Até casa ele queria comprar agora, eu que falei não, que estava muito cedo pra gente casar, procurar casa por aqui, aí eu falei pra gente esperar um pouco. (Taís, 30 anos)

Em apenas dois relatos foi possível perceber um comportamento que seria facilmente atribuído a qualquer outro jovem na mesma faixa etária.

- Eu já tive três namoradas.
- É?
- Foi a Bárbara, Mariana e a Estela.
- E aí, como é que foi?
- Uma de segunda e quarta, a outra de terça e quinta e a outra de sexta. Tinha que vê quando teve um evento aqui. As três estavam.
- As três estavam juntas?
- É... (risos) foi assim... “Olha quem está ali” “Eu já vi já” “Eu vou embora” “poxa, tchau” “poxa, que pena” “tchau, tchau, tchau” “O que houve?” “Eu vi você olhando pra elas” “Nada, impressão tua” “Tem certeza?” “Certeza absoluta” – uma confusão. (Felipe, 28 anos)
- Eu tenho namorada... e ela é daqui da escola... mas ela não vem hoje. No nosso namoro a gente saía junto, a mãe dela deixava... mas agora eu terminei com ela.
- Então não está mais namorando?
- Não... eu tava namorando, mas ela não sabe o que quer... ficar comigo ou ficar com outro... aí preferi ficar sozinho.
- Então não está mais namorando?
- Não, não, não. (Luan, 21 anos)

É importante ressaltar que nenhum dos sujeitos abordou explicitamente a sexualidade, o mais próximo que surgiu nos discursos foi o relato a seguir, através de uma indicação sobre o ato de dormir na mesma cama, mas sem detalhes.

- Eu tenho um amor português.
- Amor português? O que é isso?
- Porque nós estamos juntos até hoje.
- Ah...é sua namorada?
- É... Dulce. A aliança está aqui, eu tiro pra cozinhar. Nós conversa, nós combina no dia a dia, eu vou pra casa dela... a mãe dela já sabe, o pai eu estou puxando assunto... o tio dela já sabe, já me conhece. O tio dela tem um táxi azul dele que é do Rio, mas Niterói. Ele me conhece, já faz parte da família. Primeiro eu vou falar com o pai dela, depois... (risos)
- E se o pai dela deixar vocês vão fazer o que?
- A gente pode, ela dorme de um lado e durmo de outro até arrumar outra casa.
- Tem que arrumar outra casa?
- Por enquanto eu vou morar com a minha mãe, depois eu vou dá um jeito de levar ela também.
- Para morar com a sua mãe?
- Não, comigo.
- Você quer morar só com ela?
- Não. Eu posso deixar a minha mãe na minha casa mesmo, aí depois eu deixo as duas em casa e venho trabalhar. Essa pessoa eu amo.
- É? Ela tem quantos anos?
- Tem 41.
- A mesma idade que você né?
- Verdade. Ano que vem eu vou fazer 42, em janeiro agora. (José, 41 anos)

A discussão sobre relacionamentos amorosos/sexualidade das pessoas com deficiência intelectual passa pelo debate de seus direitos. Os preconceitos relacionados ao tema, revertem-se em poucas oportunidades de discussão e reflexão, entre outros fatores, e estão relacionados com a forma infantilizada como essas pessoas são tratadas. Ainda é muito presente o conceito de deficiência como incapacidade e limitação, o que gera barreiras para o desenvolvimento de habilidades que contribuam para o autogerenciamento dessas pessoas, inclusive sobre seus sentimentos íntimos.

De acordo com os estudos de Giami (2004), a percepção de muitas famílias e profissionais sobre a sexualidade de seus filhos/alunos se alterna: por um lado, eles são considerados sexualmente infantis e assexuados e, por outro, sexualmente agressivos e sem controle. Como já discutido, o estereótipo do deficiente como sexualmente agressivo ou assexuado é uma extensão da visão popular do deficiente como um ser “demoníaco” ou “eterna criança”. O autor ainda coloca que tanto em pais como em educadores, apesar das diferentes crenças, há um fundamento único que é a negação da sexualidade.

Na tentativa de “proteger” os filhos dos “perigos do mundo”, muitos pais acabam por limitar as relações restringindo-as aos familiares e profissionais e impedem qualquer troca social que eles venham a realizar com a sociedade em geral. Sampaio (1995) realizou uma

pesquisa com mães de jovens com deficiência intelectual tendo como objetivo caracterizar a sua percepção sobre a sexualidade dos filhos. Os dados indicaram que essas mães tendem a limitar, tanto por insegurança, desconhecimento ou superproteção, as interações dos filhos com outras pessoas; além disso, não promovem situações facilitadoras para que seus filhos possam criar vínculos de amizade. Segundo Assumpção Jr. e Sprovieri (2005), muitas vezes as famílias mantêm os filhos com deficiência em eterna dependência funcional.

De acordo com Glat (2009), o baixo nível de expectativa e a superproteção que as famílias de pessoas com deficiência intelectual exibem é um dos maiores entraves para o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos. Muitos pais acreditam que sempre estarão por perto para proteger os filhos, essa suposta onipotência dos pais é uma ilusão que pode aliviar a tensão temporariamente, mas acaba impedindo o pleno desenvolvimento dos filhos.

Já há pesquisas indicando que essas pessoas anseiam por uma relação afetiva (MORALES; BATISTA, 2010), sendo capazes de aprender a lidar com sua própria sexualidade um fator importante para o desenvolvimento da autonomia. Dependendo do grau de sua deficiência, compreendem e adquirem parâmetros para discernir o que é adequado ou não, o que é privado ou público e entender as consequências dos atos e atitudes individuais.

Além de considerarmos as limitações das pessoas com deficiência intelectual impostas por aspectos biológicos, devemos estar atentos às oportunidades de desenvolvimento as quais essas pessoas têm acesso ao longo da vida e às relações que são estabelecidas em seu contexto social, pois estas terão forte influência em seu desenvolvimento. Também é essencial que as pessoas com deficiência intelectual sejam consideradas ativas na construção de sua subjetividade e em suas relações com o mundo.

Considerando a importância da sexualidade para a formação da personalidade e da autoimagem de todos os sujeitos, podemos compreender a mesma necessidade em indivíduos com deficiência intelectual. Eles desejam e precisam construir sua identidade adulta, mas diante da perspectiva limitada de terem acesso ao mundo dos adultos, as pessoas com deficiência intelectual se convertem na própria evidência de uma proibição de crescer, da qual somos cúmplices, permanecendo retidos em uma infância eterna (MONTORBIO, 1995). Para que o amadurecimento ocorra, as pessoas com deficiência intelectual necessitam ser ouvidas e criar formas concretas de apoio para desenvolverem sua sexualidade como as demais pessoas.

Ao rotularmos os indivíduos com deficiência como pessoas que apresentam uma incapacidade, e que não tem consciência de si mesmo e do mundo a sua volta, desconsideramos a autopercepção e visão de mundo que esses apresentam. Além disso,

interferimos na autopercepção desses indivíduos, que, muitas vezes, apresentam uma visão estigmatizada de si próprios (NUNES et al., 2002).

5.2 Vivência Laboral

O contexto que o trabalho ocupa na vida pessoal de muitas pessoas é extremamente relevante. De acordo com Quitanilla e Wilperrt (1988) essa relevância pode ser percebida observando a forma que muitas sociedades modernas organizam sua estrutura de tempo (dias de trabalho – dias de folga), assim como as diferentes fases da vida (estudo, trabalho e aposentadoria).

O trabalho também é sentido por muitos como uma necessidade existencial relacionada com a satisfação de necessidades humanas (alimentação, moradia, educação, lazer, bem-estar social e prestígio). Sendo assim, pode ser caracterizado como um elemento de construção do autoconceito e identidade pessoal.

De acordo com Redig (2014) o trabalho marca o momento de entrada na vida adulta, etapa que, tradicionalmente, se espera sua transformação em um sujeito-produtivo. A expectativa é que o jovem encontre um novo lugar no sistema social, não apenas como aluno, mas também como trabalhador. A nova realidade, de maneira geral, proporciona que o indivíduo sofra transformações em sua subjetividade no sentido de tornar-se adulto.

O trabalho constitui-se como componente fundamental desta pesquisa logo, a seleção dos sujeitos teve como critério que tivessem trabalhando ou se preparando para trabalhar. Dessa forma, era esperado que esse fosse um tema predominante. No entanto, de acordo com a metodologia de história de vida não foi feita nenhuma pergunta direta sobre este assunto.

Os participantes desse estudo são pessoas com deficiência intelectual que já atingiram a maioridade, portanto já podem exercer atividades laborais. O tema trabalho surgiu na fala de todos os entrevistados, mas em perspectivas diversas, envolvendo estágio, trabalho voluntário e emprego formal. Os relatos desta categoria foram subdivididos para melhor compreensão sobre esse tema na perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

5.2.1 Deslocamento Casa/Trabalho - Trabalho/Casa

O direito de ir e vir ou direito de locomoção, é um desdobramento do direito de liberdade expresso no artigo 5º, inciso XV da nossa constituição federal (BRASIL, 1988). Em relação a vida adulta esse direito tem significação especial pois representa a autonomia.

Enquanto crianças e adolescentes temos uma autonomia relativa em diversos aspectos da vida. A passagem para a vida adulta é caracterizada por muitas mudanças, incluindo o trabalho, que está intimamente relacionado com a independência.

É natural que as pessoas consigam ser responsáveis por sua mobilidade em relação ao trabalho. Sujeitos adultos conseguem organizar suas formas de ir e vir no seu contexto social.

Um dos fatores que indicam a maturidade e responsabilidade dos sujeitos sobre sua vida é o fato de possuírem habilidades que lhes permitam movimentar-se socialmente sem precisarem serem gerenciados nesta atividade. De acordo com Glat (2009, p.136) “um dos pré-requisitos para uma vida independente é autonomia de locomoção”. Destacamos, no entanto, que este critério não é necessariamente um pré-requisito para que pessoas com deficiência intelectual possam trabalhar. Muitos sujeitos nesta condição realizam atividades laborais mesmo com o auxílio de um responsável durante o trajeto de ir e vir.

Como já citado, no estudo aqui apresentado, todos os indivíduos são maiores de idade e possuem algum tipo de experiência laboral. Justamente por essa característica, não surpreende o fato de todos os entrevistados terem mencionado a forma como chegam ao local de trabalho ou à instituição onde frequentam curso profissionalizante.

- Eu trabalho no almoxarifado... aqui eu venho...
- Você vem?
- Venho... venho de ônibus. Eu pego o ônibus e venho, venho sozinho, minha mãe está trabalhando. (Fábio, 32 anos)
- Eu vou na escola e no trabalho... Segunda, quarta e sexta eu vou trabalhar e terça e quinta eu vou na escola.
- Como você vai?
- Eu vou com a minha mãe, eu só saio com a minha mãe. (Ruan, 32 anos)

Entre os 15 entrevistados, oito relataram que se deslocam de forma independente, sem precisar que ninguém os acompanhe, como seria esperado de pessoas com mais de 18 anos.

Eu trabalhei aqui no DRE, eu vinha pra cá pra trabalhar aí eu vinha de ônibus, mas por enquanto não tô mais trabalhando. (Alex, 32 anos)

Eu moro perto da escola por isso venho a pé sozinho ... as vezes venho com meus amigos. (Bruno, 24 anos)

Que eu sempre fico com a minha mãe ... aí tem vezes que vou no meu pai ... eu volto pra casa da minha mãe, eu durmo sempre lá... com ela... e eu vou na escola e no dia do trabalho eu vou também, eu pego ônibus... e também vou no shopping. (Beto, 35 anos)

- Para vim, eu venho de ônibus, mas para voltar eu vou andando até o Maracanã e pego o trem.
- Sozinho?
- Sozinho. Mas é mais rápido o trem. Se eu sair daqui 5horas eu chego no Maracanã em meia hora, 17h30m. (Felipe, 28 anos)

- Então, a empresa me deixou trabalhando aqui direto. Na segunda feira é aqui, na terça-feira é lá. Eu fico direto aí eu venho de Guadalupe pra cá... eu moro em Guadalupe, aí eu venho de ônibus.

- Sozinho?

- É, sozinho, vai e volta de ônibus. (José, 41 anos)

Eu saio sozinho ... pego ôniinus... vou pra casa da minha tia e volto da escola sozinho ... eu moro em Rocha Miranda, na Pacoval, eu pego o 685 de Rocha Miranda até aqui. (Luan, 21 anos)

- Eu moro em Vila Valqueire e pego dois ônibus para cá e é a mesma coisa para voltar.

- Sozinho?

- Sim. (Téo, 52 anos)

No entanto, os outros sete entrevistados ressaltaram que ainda realizam esse tipo de deslocamento acompanhados de algum familiar ou cuidador.

Durante a semana eu vou na escola e trabalho... eu vou com a minha mãe, eu só saio com a minha mãe. (Ruan, 32 anos)

Eu trabalho na hotelaria lá embaixo ...não, eu não vou sozinha, as vezes eu vou com meu pai e minha irmã, ou só com meu pai, ou com minha mãe. (Sara, 22 anos)

A minha mãe me leva, ela me leva onde eu quero ir, eu vou no trabalho, no shopping. (Natan, 34 anos)

A minha mãe não gosta que eu saia de casa sozinha não, aí ela me leva. (Maria, 35 anos)

- Eu ia pro trabalho mas o trânsito era muito chato.

- Você ia sozinho?

- Não, Deus me livre... a Zilza me levava.

- Quem é Zilza?

- É a mãe do outro amigo. (Juca, 25 anos)

Eu não venho pra escola sozinha, nem pro trabalho. Eu venho na condução. Eu não vou pra nenhum lugar sozinha porque tenho medo, sempre eu vou com a minha mãe. (Taís, 30 anos)

É... eu também trabalho... os meus pais estão torcendo por mim, pra eu pegar ônibus, ser independente. (Tina, 21 anos)

Dentre os entrevistados, todas as 4 mulheres relataram não terem autonomia para ir e vir. No entanto, entre os onze homens entrevistados, apenas 3 precisam de cuidadores para seu deslocamento. Este dado, para ser analisado mais profundamente, necessitaria de informações mais detalhadas. O que é possível registrar é a presença de uma superproteção sobre esses indivíduos de maneira geral.

Para Glat (2009) superproteção é um padrão de comportamento típico de pais de pessoas com deficiência. Esse tipo de sentimento tem raízes em suas incertezas sobre a capacidade de sobrevivência autônoma de seus filhos. De acordo com a autora (GLAT, 2009, p.139):

Apesar dos receios dos “perigos da rua” ser justificado em função do nível de violência reinante em nossas cidades, pessoas com deficiência mental não estão necessariamente mais expostas do que as demais. Para que a integração social desses indivíduos seja uma realidade, é preciso que eles aprendam a lidar com situações perigosas, e a se defender como todo mundo.

Pensar a inclusão social de pessoas com deficiência intelectual é pensar formas de estimular uma vida autônoma. Isso inclui as mínimas coisas, desde o simples ato de vestir-se e alimentar-se até o transitar livremente e/ou usar transporte público. Para isso é necessário entender que as limitações oriundas da deficiência intelectual não devem ser consideradas como intransponíveis e limitantes para uma vida independente.

Para superar a visão infantilizada que paira sobre esses indivíduos é importante a ampliação das oportunidades para sua participação social. De acordo com os pressupostos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola.

Ainda que todos os sujeitos entrevistados tenham relação com o mundo do trabalho não significa que todas as dificuldades estejam resolvidas. Ainda é necessário, além da preparação profissional, investir em outros aspectos que garantam sua maior autonomia.

A pouca independência de locomoção da metade do grupo de sujeitos da pesquisa, pode ser considerada como um diferencial em relação a pessoas da mesma faixa etária. Dificilmente um adulto de 30 anos iria precisar de alguém para leva-lo ao trabalho. No caso das pessoas com deficiência intelectual isso passa a ser aceito devido a imagem que se tem de incapacidade sobre esses indivíduos, que acaba por contribuir com a não capacitação em determinados aspectos.

No entanto destacamos que avanços têm sido observados nos últimos tempos e que podem ser constatados nos relatos apresentados. A diferença apresentada foi de 8 para 7 em um total de 15, onde 8 pessoas sinalizaram autonomia de locomoção. Este dado indica que é possível perceber o movimento de incentivo à independência de pessoas com deficiência. Ainda é preciso grandes avanços, mas não podemos negar que vivemos tempos com mais oportunidades e possibilidades de inclusão.

5.2.2 Remuneração

Os participantes deste estudo relataram diferentes experiências laborais, as quais podem ser enquadradas três categorias: estágio, trabalho voluntário e emprego formal. Essa organização foi feita com base nas seguintes definições:

- **Estágio**²⁰: atividade considerada como complemento da formação profissional, realizada na instituição especializada, sem remuneração ou vínculos trabalhistas.
- **Trabalho voluntário**: atividade não remunerada realizada na instituição especializada e sem relação direta com a formação profissional, exercida por livre iniciativa individual ou dos seus familiares e/ou cuidadores.
- **Trabalho formal**: atividade exercida em empresa privada ou na própria instituição especializada através de contrato de trabalho (carteira assinada) e pagamento de salário, definido de acordo com a carga horária contratada.

O quadro a seguir mostra a distribuição dos sujeitos em termos de sua experiência laboral:

Quadro 8 - Tipo de experiência laboral

Sujeitos da pesquisa			
Estágio	Trabalho voluntário	Trabalho formal	Total
3	2	10	15

Fonte: elaborado pela autora em agosto de 2018.

Pelo quadro vimos que dois terços dos entrevistados têm ou tiveram trabalho formal remunerado. Destacamos este ponto porque em nossa sociedade geralmente é considerado trabalho quando se recebe um salário ou alguma remuneração

De acordo com San Martins (2016, p.18) “o trabalho assalariado é uma determinação social especificamente histórica do trabalho”. Sujeitos independentes gerem seus próprios recursos, sendo assim, o fato de trabalhar, por si só, não coloca os sujeitos com deficiência intelectual na categoria de pessoas autônomas. Outros aspectos devem ser considerados, dentre eles, a forma como o indivíduo gerencia a si mesmo, incluindo cuidados pessoais, capacidade de decisão, gerenciamento de recursos (uso do dinheiro), etc.

Eu estou juntando dinheiro do trabalho que faço como DJ. Eu quero um amplificador novo e completo. São 500 polegadas. Faz o chão tremer. Eu gosto de

²⁰ Alguns estágios recebem uma bolsa de estudo, ou seja, um valor em dinheiro, mas não foi o caso dos sujeitos entrevistados.

trabalhar. Tenho que comprar um som, um amplificador para a mesa. (Juca, 25 anos)

Eu tenho responsabilidade. No meu serviço, eu tenho. Na minha casa, eu tenho. Eu estou pagando as minhas contas. Academia, meu telefone, o de casa, a minha internet wi-fi e o meu dentista. (Fábio, 32 anos)

Eu tenho meu cartão mesmo, é direto da conta agora, antigamente tinha que assinar... eu faço as compras de casa, de vez em quando compro a minha roupa, as roupas velhas vão para o lixo, de vez em quando dá para ir numa festinha... (José, 41 anos)

Podemos perceber nas falas destacadas anteriormente um padrão de relação com o dinheiro de acordo com as demais pessoas. É muito natural um indivíduo guardar dinheiro para comprar algo que necessita ou deseje. Assim como, também, é totalmente coerente um sujeito usar seu salário para pagar suas contas. Esse dado revela que pessoas com deficiência intelectual não são incapacitadas de gerirem seus próprios recursos.

De acordo com Glat (2009, p.164) “nenhum adulto pode ser considerado independente se não tiver recursos financeiros para se manter por conta própria. Para que as pessoas com deficiência mental possam viver “normalmente” e se integrar na sociedade, elas têm que ser capazes de se sustentar”. Sabemos, porém, que nem todas as pessoas com deficiência intelectual que recebem salário realizam o próprio gerenciamento do valor recebido.

- Aí eu pego o dinheiro e guardo para comprar as coisas lá de casa, comida, essas coisas que precisa. O dinheiro fica com a minha mãe porque senão eu gasto tudo na rua. Eu vou com ela e busco o dinheiro e ela usa nas nossas coisas.

- Você disse que gasta tudo, você gasta tudo?

- Gasto.

- Você já gastou tudo?

- Não, eu deixo com ela para não gastar tudo, senão eu gasto.

- Não entendi.

- É que eu não vou saber usar o dinheiro direito, minha mãe me ajuda, eu ajudo com meu trabalho ela faz tudo na nossa casa. Minha mãe cuida da casa e cuida de mim, eu moro com ela. (Ruan, 32 anos)

- Eu trabalho na hotelaria lá embaixo, eu trabalho. Antes eu ganhava dinheiro, mas ele acabou... acabou o contrato, agora é só o daqui da escola mesmo... não tem dinheiro.

- E o que você fazia com o dinheiro?

- O meu salário ia para o meu pai, para poder pagar as coisas lá em casa. Hoje eu só tenho o dinheiro que minha mãe e meu pai me dão. (Sara, 22 anos)

Os relatos anteriores mostram que a dependência familiar ainda é presente na vida de muitas pessoas com deficiência intelectual. E mesmo quando esses indivíduos trabalham e geram recursos para suas famílias, ainda assim é comum a visão que os mesmos não serão capazes de gerenciar seu dinheiro. O ponto que queremos destacar aqui é que muitas pessoas com deficiência intelectual, assim como os demais, ajudam nas despesas da família, a diferença presente nos sujeitos da pesquisa é que o dinheiro vai todo direto para mãe ou pai.

Historicamente, pessoas com deficiência, e mais especificamente, intelectual eram consideradas como incapazes de desenvolver atividades laborais. Esses indivíduos eram considerados improdutivos, e tratados como irrelevantes no contexto da organização social, política e econômica (GARGHETTI, MEDEIROS, NUERNBERG, 2013). Com o avanço das políticas de inclusão e a nova conceituação sobre DI, tem sido possível observar novas formas de compreender a deficiência intelectual. Atualmente prevalece o entendimento da relação entre o contexto e o indivíduo, enfatizando a falha do meio em proporcionar condições adequadas para desenvolvimento de habilidades produtivas.

Neste estudo é possível identificar que o reconhecimento da pessoa com deficiência intelectual com um ser capaz e autônomo é um processo em construção que requer atenção para que se avance. Cabe pontuar que, entre os 10 sujeitos que trabalham de forma remunerada, cinco indicaram modos de autonomia em relação ao valor recebido por seu trabalho, já os outros cinco, apesar de terem salário, quem gerencia o dinheiro são os familiares e/ou cuidadores. Sendo assim, metade dos sujeitos que já são capazes de ter responsabilidades no âmbito laboral, ainda não tem acesso a uma orientação e capacitação para o autogerenciamento da renda originada pelo seu trabalho.

Além dos que têm trabalho remunerado, três entrevistados faziam estágios de preparação profissional. Esse tipo de atividade, como de praxe, faz parte do currículo dos cursos que frequentavam na instituição especializada.

O meu curso é recepcionista... aí quando tem evento eles me chamam... aí eu trabalho.... Eu não trabalho fora, só quando a escola chama, e dinheiro não tem, o dinheiro que eu tenho é do meu benefício, do meu direito. (Maria, 35 anos)

Aqui na escola ... nem estou trabalhando.... mas já trabalhei, eu tirava cópia de livro, de folha, eu fazia essas coisas... do curso que eu fazia aqui... do trabalho assim... sem dinheiro né? (Alex, 32 anos)

No curso a gente faz muita coisa ... mas eles não pagam. (Taís, 30 anos)

Interessante que as três pessoas que estão no estágio têm mais de 30 anos e não recebem salário. Um ponto bastante divergente se comparado as demais pessoas, de uma forma geral, nesta idade. Em relação aos dois entrevistados que exercem atividade voluntária, também destacamos a questão da idade.

Meu trabalho é porteiro... aqui na APAE... mas assim... eu sou porteiro mas não recebe né... porque se eu receber pela APAE.... eu já recebo né... a aposentadoria... (Téo, 52 anos)

Eu trabalho também aqui... lá na monitoria... ajudo em tudo... mas eu recebo um salário²¹ mas não é daqui não... (Beto, 35 anos)

Embora sendo uma amostra bem pequena se comparada à população de pessoas com deficiência intelectual, essa análise indica que ainda precisamos avançar em termos de políticas públicas para empregabilidade e autonomia desses sujeitos. A percepção familiar sobre o indivíduo reflete o pensamento social sobre eles. Assim, ainda nos dias atuais persiste de forma significativa um olhar de limitação em relação às possibilidades de inclusão social dessas pessoas.

O ponto que destaco é que muitos progressos têm sido percebidos, vide o fato de dois terços dos sujeitos deste estudo estarem empregados formalmente, e os demais desenvolviam alguma atividade. Ao compararmos com épocas passadas percebemos que este é um dado significativo, no entanto ainda é necessário avançarmos muito mais, por isso é tão importante ouvirmos o relato dessas pessoas.

5.2.3 Atividades/Tarefas

Todos os sujeitos falaram sobre as tarefas que desempenham no espaço laboral, porém não explicaram como é a rotina de trabalho.

Eu trabalhei no Rio +20 ... lá eu trabalhei tirando foto e recebi dinheiro... agora não trabalho mais. (Luan, 21 anos)

Eu já trabalhei aqui no DRE... lá eu tirava cópia de livro, cópia de folha... eu fazia essas coisas... aí o trabalho acabou. (Alex, 32 anos)

Eu trabalho na hotelaria lá embaixo... meu trabalho é servir as mesas e às vezes não gosto de trabalhar lá porque o professor mandava fazer várias coisas. (Sara, 22 anos)

Eu já trabalhei em cozinha, lá embaixo na hotelaria. Eu fazia comida, fazia purê de batata, também fazia aquele negócio de bater ovos ... eu era auxiliar de cozinha. (Bruno, 24 anos)

- Eu já trabalhei no Werner.
- No Werner? O que é isso?
- Salão. Lavar e escovar o cabelo. (Juca, 25 anos)

Na empresa eu ajudo o jardineiro. Mas já trabalhei na manutenção predial. Aí o chefe falava assim “enrola a fita preta no fio pra mim”. Aí eu passava a fita e pronto.

²¹ Ao se referirem a salário ou benefício estão destacando o valor que recebem de auxílio do governo referente a pessoa com deficiência em situação de vulnerabilidade social. Atualmente o Governo Federal utiliza o Benefício de Prestação Continuada (BPC) como uma das medidas assistências para pessoas com deficiência, esse benefício é concedido pela Lei Orgânica da Assistência Social nº 8742/1993 – LOAS (BRASIL, 1993) é está previsto na Constituição, garantindo um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência em situação de vulnerabilidade social.

Aí ele tirava a lâmpada, eu segurava e ele encaixava. Eu aprendi rapidinho. (Felipe, 28 anos)

Assim como muitas pessoas não gostam do seu trabalho ou das tarefas que realizam, no grupo dos entrevistados também surgiram relatos de insatisfação.

- Eu trabalhei na Light.... aí eu saí... não trabalho mais lá.
 - Por quê?
 - Eu não sei, não gostei, não fazia nada... agora quero ser DJ igual o meu amigo..
 (Natan, 34 anos)

Eu fiz curso de cabelereiro mas u não gosto... é muito chato isso. Eu gosto de trabalhar como DJ. Eu gosto de virar DJ, pra mim está difícil virar DJ.
 - Por quê?
 - Tenho que comprar um som, um amplificador para a mesa. (Juca, 25 anos)

No relato de Juca apresentado anteriormente, além de demonstrar a insatisfação com o trabalho realizado também demonstra sua preferência em relação a profissão que deseja seguir e aponta as dificuldades. Situação muito parecida vivem vários jovens de sua idade. Na verdade, muitos jovens nem tem a mesma certeza que Juca.

Entre os entrevistados, quatro trabalham em um regime dividido entre a empresa contratante e a escola especial, uma forma específica de prestação de serviços que a instituição acordou com algumas empresas interessadas em contratar pessoas com deficiência. Estes sujeitos então são empregados da empresa, o salário e todos os encargos ficam por conta desta, mas parte da carga horária de trabalho é realizada na escola especializada. Dessa forma eles mantêm o vínculo com a instituição e contam como empregados, na categoria de pessoa com deficiência para empresa.

- Aqui a minha empresa presta serviço para APAE. É tipo um contrato. Aí segunda, quarta e sexta eu fico aqui e terça e quinta estou na empresa. Vou te falar que aqui é bonzinho de trabalhar. O ruim aqui é quando tem evento, que começa a correr com as coisas, apressar. Nesses dias teve evento, aí a dona Regina pediu para a gente ficar, aí a gente ficou de segunda a sexta.
 - Ficou a semana toda trabalhando na APAE por causa do evento?
 - Isso. Aí eu passo mensagem para o chefe da empresa avisando, que nesse dia não vou poder comparecer a empresa porque vai ter evento e o evento vai ser corrido. É como sempre.
 - O chefe não se importa?
 - Não. [...]É bom, porque depender desse governo, hoje em dia só tem ladrão. É melhor a gente depender do nosso empreguinho. (Felipe, 28 anos)

- No meu serviço eu tenho muita responsabilidade. Levo meu serviço a sério, não brinco, faço manutenção, mexo no negócio de energia.
 - Isso é o seu trabalho?
 - É. Segunda, quarta e sexta eu trabalho aqui... na empresa eu trabalho terça e quinta. Lá eu trabalho no almoxarifado, também na limpeza, mexe em negócio de energia, negócio de manutenção, faço de tudo.
 - Você faz de tudo... faz muita coisa?

- Eu levo meu trabalho a sério, não gosto de brincar, só quando tem tempo de brincar. O meu chefe brinca muito, mas quando é uma coisa séria, a gente fica sério e quando é brincadeira, é brincadeira. (Fábio, 32 anos)

Mesmo quando o contrato não é em regime de colaboração, conforme citado anteriormente, a instituição especializada é um elo para a empregabilidade dessas pessoas.

- O emprego que eu consegui foi a Ana Paula, nossa amiga daqui que conseguiu o emprego, esse emprego que eu tô agora ela conseguiu pra mim no Outback (...) Lá eu faço de tudo. Primeira coisa, eu chego, tomo café, 9h eu aperto a mão no ponto registrado, aí eu começo a polir muita faca, garfo, colher, desço as cadeiras, coloco os talheres na mesa, depois pego o rádio. Eu almoço no intervalo que é onze e meia, volto, pego o rádio, pego o álcool pra passar nas mesas para os clientes não reclamarem ... aí faço uma porção de coisas no salão.

- Que coisas?

- ah.... qualquer coisa que me pedirem, varrer, colocar mais talheres e guardanapos, tem vezes que chega mercadoria e eu posso ajudar também, limpo a mesa sempre, eu faço isso tudo e todo mundo gosta de mim lá. (Ruan, 32 anos)

O trabalho de estágio não remunerado também é considerado como atividade laboral e foi destacado na fala de alguns sujeitos.

- Aí eu trabalho também ... aqui... aqui eu ajudo em tudo, faço um monte de coisas né... tudo que me pedem eu faço hehehe.... é legal... tem vezes que tem festa aí todo mundo ajuda, ajuda a arrumar, a limpar... eu ajudo, coloco as cadeiras lá fora, liga o som ... sempre tem festa, aí a gente também trabalha.

- Trabalha como?

- é ... os que vai lá dizer que vai trabalhar lá na monitoria.... tem que ir lá....

(Beto, 35 anos)

- Eu fiz uma porção de cursos, fiz de recepcionista... aí quando tem evento eles me chamam.

- Chamam para trabalhar?

- É... mas não ganhamos nada porque é voluntário e eu gosto de ajudar... sempre ajudo. (Maria, 35 anos)

Um dos entrevistados relatou que, para realização de suas tarefas, recebe um suporte especializado através de um programa para empregabilidade de pessoas com deficiência.

Eu trabalho num salão de beleza. Eu lavo cabelo, eu varro o salão, seco cabelo, faço hidratação grátis. Toda quinta-feira tem o curso lá em Botafogo, que é longe pra caramba, eu tenho que pegar ônibus com a minha mãe, mais o metrô e mais dois ônibus para voltar. Aí a minha mediadora, ela é Juliana. Juliana é mediadora do curso que orienta os auxiliares de cabelereiro e eu sou tutor dos alunos novos lá, eu estou ensinando eles como é para fazer. Eu pego uma hora no trabalho e eu saio às sete da noite. Eu trabalho segunda, terça, quarta quando não tem curso... quinta, sexta e no terceiro sábado do mês. (Tina, 21 anos)

De acordo com Redig (2014, p.51) um “fator primordial para a inclusão laboral é a acessibilidade, ou seja, a adequação do ambiente de trabalho para receber pessoas com deficiência. (...) Isso se refere, às relações com o meio e as interpessoais”. Para essa autora:

[...] há, também, necessidade de ações de sensibilização, que revertam em modificações no relacionamento dos funcionários e na formação dos profissionais. Esses autores apontam que quando ações de sensibilização aliadas a adaptações das condições de trabalho são desenvolvidas, melhora a percepção dos empregadores e demais empregados em relação aos funcionários com deficiência. Estes, por sua vez, passam a ter um melhor desempenho e satisfação no emprego (REDIG, 2014, p. 52).

Ainda sobre formas de inserção laboral destacamos a fala de um dos entrevistados ao se referir ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) .

- Eu trabalho como porteiro, da APAE.
 - A APAE que te contratou?
 - Não, porque eu não recebo, porque eu já tenho aposentadoria. Eu já fui garçom, já fui pedreiro.
 - Tudo aqui na APAE?
 - Sim, na APAE, Estou aqui há 30 anos.
- (Téo, 52 anos)

Ao se referir a aposentadoria está indicando o recebimento do BPC. Em sua pesquisa sobre empregabilidade de pessoas com deficiência Redig (2014, p.52) destaca que:

Muitas pessoas com deficiência não procuram emprego por causa do recebimento do BPC, visto que, algumas famílias são sustentadas financeiramente por esse benefício. Certamente, esta atitude deriva de um sentimento de insegurança em relação à permanência no emprego formal, pois acreditam ser mais garantido receber o BPC do que ser contratado para um trabalho que não tem garantia de estabilidade.

Ao analisarmos de forma ampla as falas dos entrevistados sobre o tema trabalho veremos que há similaridades e diferenças em relação as demais pessoas. O que nos faz acreditar que muitos dos entraves para empregabilidade das pessoas com deficiência intelectual não está na sua condição pessoal, mas no contexto social e nas percepções que se tem sobre esses indivíduos.

5.2.4 Escolhas e decisões

Fazer opções, deliberar, tomar decisões, expressar vontades e discutir considerações quanto aos rumos da própria vida são ações que fazemos diariamente. Chamou atenção nos relatos, porém, que muitas decisões relacionadas ao trabalho eram definidas por terceiros e não pelos próprios sujeitos. Este dado indica que eles ainda não são considerados capazes de se auto gerenciarem.

- Com 22 anos eu entrei aqui ... e agora eu tenho 30 anos de APAE... se as pessoas davam alguma coisa pra mim eu fazia.
- Fazia o que?

- Tudo... Aí passou o tempo, era pra escolher entre escola ou trabalho... aí eu conversei com minha mãe, com meu pai. Minha mãe falou “trabalha”. Ela é minha mãe e tutora²². (Téo, 52 anos)

Quando eu vou receber, eu recebo com meu pai porque é mais fácil, ele tem mais experiência nessas coisas... Eu trabalho, faço as coisas de lá... o que tiver pra fazer eu faço.

- Esse trabalho, você que escolheu?

- Não... a escola. (José, 41 anos)

Alguns relatos indicam que os sujeitos entrevistados nem sempre sabem exatamente qual a sua função, indicando apenas que trabalham, mas sem dizer exatamente o que fazem.

No estágio eu faço o que me pedem... o dinheiro é do meu benefício... minha mãe que recebe... com ele eu ajudo minha mãe em casa, nas compras, nas contas, e pago a dentista e a psicóloga... quando a escola pede eu trabalho.

(Maria, 35 anos)

Todo dia que eu venho tem coisa pra fazer... eu faço o que eles falam... (Beto, 35 anos)

O papel da mãe como influenciadora é marcante no que se refere às escolhas e decisões dos entrevistados. Tal fato chama atenção, pois todos são maiores de 18 anos.

Eu gosto do meu trabalho porque eu posso ajudar minha mãe. Eu recebo o salário, a gente pega o ticket no Outback. Aí eu pego o dinheiro, minha mãe né, guardo pra comprar as coisas lá de casa, comida, essas coisas que precisa.

- Quem escolhe o que vai comprar?

- Minha mãe. (Ruan, 32 anos)

- Eu estou esse tempo todo na escola por causa da minha mãe mas eu não quero.

- Você estuda aqui?

- Também... e trabalho. (Alex, 32 anos)

Na época minha mãe queria que eu fosse trabalhar com a minha professora Cleide, ela tentou me ajudar e conseguiu. (Taís, 30 anos)

- No trabalho de DJ eu toco na casa dos amigos... nas festas ainda não... é difícil.

- Por quê?

- Trazer os equipamentos. Quando minha mãe deixa eu vou lá tocar. Ela me leva na casa dos amigos. (Juca, 25 anos)

- Um dia eu vou trabalhar como cabeleireira.

- É o que você quer?

- É... mas eu já fiz a entrevista com uma mulher, e tem que ver qual o nome da empresa... eu estou esperando ela falar com a minha mãe aí eu vou trabalhar lá. (Sara, 22 anos)

- Minha mãe quer que eu faça um curso de mecânica porque eu sou muito bom de mexer nesse negócio de energia, desmontar as coisas. Até o meu chefe mesmo, quando eu estava de férias, aí ele me chamou pra eu mexer nesse negócio de energia, assim, mexer, arrumar os fios, arrumei até os telefones, essas coisas. Eu sou muito bom nesse tipo de coisa no trabalho. (Fábio, 32 anos)

²² A responsável (mãe) possui a tutela jurídica do sujeito.

No grupo de 15 sujeitos desta pesquisa apenas quatro demonstraram certa autonomia em suas escolhas e decisões de vida profissional. Um dado bastante relevante. Em termos percentuais, esse número representa aproximadamente 26% do total, ou seja, uma parcela bem pequena.

- Eu fiz estágio na Light... mas saí... não gostei de ficar lá... eu fiz dois anos de estágio.... aí não quis mais.
- Por quê você saiu?
- Porque eu quis. (Natan, 34 anos)

Dentre esses quatro sujeitos um deles demonstrou ainda não ter decisões relacionadas aos rumos da sua vida profissional, uma fala não muito diferente de alguns jovens nos dias de hoje.

Por enquanto eu não penso em trabalhar... por enquanto eu quero curtir a vida... mais pra frente eu penso em trabalhar... (Luan, 21 anos)

O relato de um dos sujeitos destaca seu entendimento no que se refere ao trabalho como uma possibilidade de realização pessoal. Na fala a seguir fica evidenciada sua compreensão sobre o que o dinheiro pode oportunizar em relação às suas realizações pessoais.

Eu recebo e compro blusas e sapatos, no shopping.... eu vou sozinho. Comprei a minha própria cama com o meu, com o meu... dinheiro... têm muitas coisas que eu compro, eu pego o dinheiro e vou lá comprar... por isso que eu trabalho... eu ganho dinheiro e aí eu compro essas coisas que eu gosto pra mim... (Bruno, 24 anos)

De acordo com Bissoto (2014, p.12) “tomar decisões com autonomia é uma marca histórica e culturalmente constituída de dignidade humana. E deve ser assim pensada também no que se relaciona à pessoa com deficiência”. Decidir passa pela avaliação e priorização de propósitos particulares, que dependem de um sentido de si mesmo. É preciso a compreensão que a tomada de decisões sobre si mesmo é um processo e não um ato racional isolado, por isso mesmo envolve aprendizagem. Em relação às pessoas com deficiência esse conceito precisa ser ainda mais enfatizado, pois essa aprendizagem não acontece de forma estática e sim através do desenvolvimento gradual de habilidades que relacionadas às histórias de vida desses sujeitos.

Neste sentido, é extremamente importante para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, o desenvolvimento de habilidades que lhes possibilitem tomar suas decisões, desde aspectos mais simples da vida cotidiana, até a profissão que desejam ter hoje e no futuro.

No trabalho... na primeira vez que eu viajei no projeto Beleza Transforma, eu fui lá pra São Paulo pra me entrevistar em rádio, eu fui no SENAC para fazer uma

entrevista em rádio. Eu apareci na televisão, no Encontro com a Fátima Bernardes e no Fantástico também... eles me convidaram e eu aceitei... assim... pra confirmar né... se eu queria... A miss Brasil foi a primeira modelo que ganhou o concurso lá de desfile de moda. Aí eu quis tirar uma foto com ela. Eu viajei de avião. Eu já tenho carteira assinada de trabalho, eu consegui um bom emprego, e eu estou aqui até hoje. (Tina, 21 anos)

Relatos como o de Tina revelam as enormes possibilidades que esses indivíduos possuem. Como lembra Glat (2009, p.154) “a maioria das pessoas com deficiência mental, apesar de suas limitações cognitivas, é capaz de aprender uma série de habilidades, trabalhar e cuidar de si sem depender muito dos outros”. As pessoas com deficiência intelectual, independentemente da intensidade do apoio que necessitem, podem e devem aprender a fazer escolhas, a expressar pensamentos e desejos e promover a defesa de seus direitos.

Este é um ponto fundamental da inclusão de pessoas com deficiência intelectual, nesse sentido destacamos a importância dos programas de autogestão serem incentivados de forma efetiva. Essas ações permitirão à pessoa com deficiência intelectual oportunidades de escolha e o direito de gerenciar vários aspectos de sua vida, desde as habilidades básicas de saúde, alimentação, autocuidado, vestuário, até a defesa de seus direitos.

5.2.5 Interação no ambiente de trabalho

O trabalho envolve a dinâmica de muitas das relações que se formam na vida de jovens e adultos. Para a maioria das pessoas, o trabalho é um componente importante, não apenas no sentido material (salário, benefícios), como também com relação ao desempenho das atividades e para o convívio social. Hoje se sabe que o cotidiano do trabalho influi na vida e nas emoções das pessoas.

Segundo Bom Sucesso (2002), nas empresas, a interação humana ocorre em dois níveis concomitantes e interdependentes. O nível da tarefa é o que podemos observar, que é a execução das atividades individuais e em grupos. Já o socioemocional refere-se às sensações, aos sentimentos que são gerados pela convivência.

A fala de sujeitos desse estudo evidencia a questão emocional relacionada às interações no ambiente de trabalho. É possível perceber que, dependendo do tipo de ambiente e de relação que se estabelece, essas emoções podem impactar tanto positiva quanto negativamente.

- Eu me sinto muito bem lá, lá eu tenho vários amigos, eu sou amigo de todo mundo, eu trabalho lá com meus amigos... eu tenho muitos amigos, eu tenho amigos da escola e do trabalho.
- E o que vocês fazem?

- Tudo, trabalha, conversa... tem lanche. (Beto, 35 anos)
- No trabalho não gosto muito, eu gosto mais de ficar em casa, eu fico sozinho... eu gosto de ficar sozinho.
- Em casa ou no trabalho?
- No trabalho.... assim ninguém me perturba... me deixa quieto... sossegado.... tem vezes que fica muita gente falando aí eu fico com dor de cabeça.
- Falando o quê?
- Bobeira. (Alex, 32 anos)

De acordo com Glat (2006, p.28) “o homem é um ser social. Sua concepção de mundo e sua identidade pessoal são determinadas pelo lugar que ele ocupa no universo social que, por sua vez, é um reflexo das representações dos outros homens em relação a ele”. Sendo assim, as relações que se estabelecem nos diferentes espaços, incluindo o ambiente laboral, influenciam na forma como cada indivíduo é reconhecido pelos seus pares.

Muitos autores (ARAÚJO, ESCOBAL & GOYOS, 2006; TANAKA & MANZINI, 2005; JAIME & CARMO, 2005) ressaltam que a inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho representa um movimento eficaz na desconstrução de conceitos estigmatizantes sobre esses indivíduos. Porém, mesmo com o avanço das políticas inclusivas, ainda é comum que pessoas com deficiência intelectual não se sintam totalmente confortáveis no meio das demais, como pode ser observado no relato a seguir.

- Eu sou meio calado, eu não falo muito.
- Na escola?
- No trabalho. Eu levo meu trabalho a sério.
- Você já me falou isso.
- É... porque eu não fico de conversa com eles, porque eles não são meus amigos. (Fábio, 32 anos)

No entanto, é possível perceber mudanças. Alguns relatos demonstram uma relação amistosa entre pessoas com e sem deficiência intelectual no trabalho.

- Lá no trabalho eles são muito meu amigo, o dono de lá me deu um pente, uma tesoura pra eu poder começar a cortar cabelo, porque a minha profissão é essa. Eu estou treinando com a tesoura na minha casa. Os meus amigos não estão sabendo que no dia 21 é dia da Síndrome de Down, no dia 21 de março.
- É mesmo?
- É, e já está chegando, aí eu estou pensando em fazer uma festa no meu trabalho na terça-feira.
- No trabalho, você acha que eles vão gostar?
- Sim, lógico. Eles gostam muito de festa e gostam muito de mim. (Tina, 21 anos)
- No Outback tem muita gente e todo mundo gosta de mim lá.
- É? Como é isso? Como é seu relacionamento com eles?
- Meu relacionamento com meus amigos do trabalho é muito bom, aquele Outback eu gosto pra caraca... eu tenho amigos lá... o Outback está no meu coração. Também, quando eu não sei alguma coisa eles me ajudam. (Ruan, 32 anos)

Os relatos evidenciam a importância da oferta de oportunidades o menos restritivas possíveis. No caso de quatro sujeitos desta pesquisa, a relação de trabalho limita-se a outras pessoas com deficiência intelectual. Seja porque a atividade é exercida na própria instituição especializada, ou porque este tipo de relação foi a única possível neste ambiente.

- Eu não estou trabalhando, mas já trabalhei no projeto, esse trabalho que eu fiz, foi um trabalho bom eu fiz três amigos... eu tenho até uma foto do lado do nosso setor.
- Você conheceu esses amigos no trabalho?
- Aqui na escola, o Edson e o Jorge Henrique, depois veio o Luciano. (Taís, 30 anos)

- Sabe...lá no trabalho... então...lá não dá pra conversar muito... só pouco... só quando eu estou aqui na escola com eles. (Maria, 35 anos)

- Quando eu trabalhei tirando foto eu conheci muita gente.
- Você fez amizades lá?
- Não... é... os meus amigos.... eles.... meus amigos são daqui da escola... e de perto de casa tem o Diego... que estuda aqui também... só que ele vem mais tarde. (Luan, 21 anos)

- O trabalho era com o professor Paulo, aí só com ele, e chegava em casa e voltava, ninguém me perturbava e eu não falava com ninguém mas era chato. (Bruno, 24 anos)

É possível identificar em algumas falas dos sujeitos entrevistados os impactos da socialização e ampliação das oportunidades sociais, proporcionadas por vivências de práticas laborais.

- Eu gosto de tocar bateria. Eu gosto de virar DJ.
- Por quê?
- Ah... porque faz amigos, tem gente que conheço...aí a gente vai no Japonês... eu gosto de jogar sinuca. (Juca, 25 anos)

- Foi de repente... esse negócio de embaixador da APAE, foi porque aqui eu trabalho e conheço muita gente e eles elogiam. (Téo, 52 anos)

De acordo com Anache (1996) o trabalhador passa a conviver com outros indivíduos e interagir, a convivência permite que o preconceito seja minimizado e que se conheça novas pessoas que o respeitam. Dois sujeitos entrevistados relataram como aspecto positivo do trabalho a interação com os amigos.

Eu tenho vários amigos na Light, esses eu gosto, dos amigos, do trabalho não. (Natan, 34 anos)

No trabalho que acabou o professor mandava fazer várias coisas... aquelas pessoas de lá eram muito legais. (Sara, 22 anos)

Como para qualquer indivíduo, um dos maiores benefícios do trabalho para pessoas com deficiência é a melhoria de sua qualidade de vida. Pois o trabalho as fazem se sentir mais independentes e expande o seu convívio social.

- Esses amigos são de onde?
- De todo lugar... é a menina da empresa, o garoto que cresceu comigo... o pessoal do trabalho me chama aí a gente sai se diverte... de tarde, de noite. Eu gosto de ir a uns pagodes as vezes, roda de samba. (Felipe, 28 anos)

Na fala de Felipe podemos perceber um tipo de convívio social comum às pessoas sem deficiência. É natural pessoas extrapolarem os relacionamentos de trabalho para a esfera social, muitas, inclusive, tem a base de suas relações forjadas no círculo laboral.

- Eu vou fazer aniversário.
- Quando é seu aniversário?
- Janeiro... no próximo sábado. A minha namorada, nós vamos sair no domingo.
- No domingo?
- É, no sábado vai ter bolo aqui com meus amigos aqui...
- Aqui?
- Não, na minha casa, com meus amigos aqui do trabalho. (José, 41 anos)

Em seus estudos Vygotsky (1994), concluiu que deficiência não é sinônimo de incapacidade, destacando que o ser humano pode desenvolver suas habilidades e competências por diferentes caminhos. No relato de José, podemos observar sua capacidade de organizar o tempo e suas relações, dividindo sua atenção entre amigos e a namorada, amigos esses que, como ele destacou, são do seu trabalho.

As histórias aqui apresentadas corroboram com a premissa de que pessoas com deficiência intelectual também podem ser capazes de fazerem suas escolhas e tomar decisões se lhes forem oportunizadas o aprendizado de vivências sobre estas questões. Mais do que isso, não se pode confundir limitações que, eventualmente decorrem de alguma deficiência, com incapacidade social, afetiva ou profissional.

5.2.6 Expectativas de futuro

No curso da vida, o tempo presente se espreme entre o passado e a expectativa de viver o futuro. Raramente, vive-se atualmente sem projeções ou esperanças para o futuro. Normalmente, todas as faixas etárias possuem certas expectativas quanto ao futuro, sendo a juventude, talvez, a que viva essa expectativa de forma mais intensa.

Pensar o futuro permite projetar expectativas e planejar ações relacionadas a continuação da vida. Desse modo, o desejo, a esperança e a expectativa com relação ao futuro são sentidos a cada momento, a cada hora e no passar dos dias, não apenas esperando, mas querendo e, sobretudo, agindo. É desta forma que se dá a criação do futuro que se deseja.

De acordo com Oliva-Augusto (2002, p.31) a perspectiva temporal, como a concebemos, só se concretizou quando, além da percepção de um **ontem**, referente ao

passado, e de um **hoje**, relativo ao presente, tornou-se possível pensar a emergência de um **amanhã** que pudesse, realmente, representar uma alternativa futura ao que existia. A forma com que nos habituamos a perceber o mundo e nele viver tornou-se vigente somente quando, não apenas individualmente, mas também em termos sociais, surgiu a possibilidade efetiva de apreensão dessa tripla dimensão temporal.

Os sujeitos deste estudo mostraram ter expectativas para o futuro e, em sua maioria, estas abordaram o tema trabalho, como é possível observar no quadro a seguir.

Quadro 9 - Expectativa de futuro

EXPECTATIVAS DE FUTURO				
Quantidade de sujeitos	TRABALHO	ESTUDO	VIDA PESSOAL	NÃO MENCIONOU
	11	2	1	1
TOTAL	15			

Fonte: Elaborado pela autora em outubro de 2018.

Sabemos que muitas pessoas, ao pensar no futuro, fazem essa mesma relação com o trabalho. Para Saviani (2007), o trabalho é uma dimensão ineliminável da vida humana, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade. É também pelo trabalho que a subjetividade se constitui e desenvolve-se constantemente, num processo de autocriação de si (LUCKÁCS, 1981, p.12).

Isso quer dizer que o homem está em um constante processo de autoconstrução, tanto em sua dimensão subjetiva quanto intersubjetiva, possibilitada por sua atividade essencial, o trabalho. É por meio dessa atividade que o homem objetiva o seu eu no mundo e materializa em objetos suas inquietações, ideias e sentimentos (Saviani, 2007)p. 80).

Ao observarmos o quadro anterior percebemos a importância que o trabalho representa para os sujeitos com deficiência intelectual que participaram desta pesquisa. O desejo de ser produtivo está presente na fala dessas pessoas e demonstra que os mesmos sentem-se capazes de realizar uma atividade laboral.

Eu gosto daqui, estudar.... aprender as coisas e quero trabalhar também... porque meu irmão já trabalha e eu quero ajudar também. Ele trabalha na Fiocruz, ele trabalha na farmácia dentro do laboratório. Eu também quero trabalhar no laboratório. (Maria, 35 anos)

Um dia eu vou trabalhar como cabeleireira. (...) Eu quero muito ir pra lá, trabalhar no salão... eu gosto dessas coisas, de me arrumar... (Sara, 22 anos)

Eu quero fazer obra, trabalhar... obra... quando esse trabalho acabar... aí no outro trabalho eu quero fazer obra

Por quê?

Porque eu quero, eu quero fazer isso pra sempre. (Beto, 35 anos)

No entanto, escolher uma profissão e conseguir um emprego não são situações tão fáceis para muitas pessoas. Essa é uma etapa que, muitas vezes, vem acompanhada de incertezas e insegurança. As histórias dos sujeitos evidenciam que pessoas com deficiência intelectual passam pelas mesmas sensações que aquelas que não possuem essa condição.

- Não sei o que quero fazer da minha vida.
- Como assim?
- ah...pra depois.
- No futuro?
- É, eu não penso em nada para o futuro, não pretendo ficar na escola, mas não sei o que vou fazer, mas eu quero continuar morando com meus pais. (Alex, 32 anos)

Mais pra frente eu penso em trabalhar... ser piloto... jogador... não sei... por enquanto não sei. (Luan, 21 anos)

- Eu queria trabalhar em outra coisa, na cozinha não, quando eu aprender a ler... aí eu queria.
- Que outra coisa?
- Não sei. (Bruno, 24 anos)

Alguns sujeitos, porém, revelaram já saberem em que área desejam atuar e possuem um direcionamento profissional nesse sentido, com possibilidades de concretizar de transformar suas expectativas.

- Eu já fiz ensino médio. Eu acabei de estudar.
- Você não quer estudar mais? Não quer fazer faculdade?
- Eu não quero fazer faculdade não.
- Por quê?
- Porque minha área profissional é essa de cabelo. Eu vou me especializar (Tina, 21 anos)
- Eu saí do curso da Alfa Parque, eu não gostei de trabalhar lá, mas eu vou trabalhar.
- Vai? Em que?
- Eu quero ser DJ igual meu amigo, eu vou entrar no curso. (Natan, 34 anos)

Em relação a atividade profissional faz parte dos planos para o futuro dos sujeitos a preocupação nas escolhas de formação adequada. No relato a seguir destacamos a relação da experiência laboral com a visão de mundo. Vivenciar experiências de trabalho podem ajudar a muitas pessoas a descobrirem suas habilidades, ou mesmo, descartarem as opções que não lhes são atraentes.

- Agora eu ajudo o jardineiro, mas eu sei fazer muita coisa. É muita área pra eu pensar... pra eu caçar uma faculdade.
- Você quer fazer faculdade?
- Sim, a faculdade que eu queria fazer era de engenharia civil, porque lá na empresa eu ficava com o Bruno e o Bruno me ensinava a fazer as coisas. Ele fazia e eu ficava olhando.
- Quem é Bruno?
- Ele é lá da empresa, ele é engenheiro. (Felipe, 28 anos)

Um dos entrevistados apontou que ao terminar sua formação espera atuar em uma área específica relacionada a sua formação profissional.

- Eu quero é virar DJ mesmo, mas de verdade, eu quero tocar no culto.
- Você já tocou no culto alguma vez?
- Ainda não, só ajudei. Mas quando eu terminar o curso eu vou. Esse que eu vou ser. (Juca, 25 anos)

Nossas expectativas de futuro não se relacionam apenas ao trabalho, em algumas falas ficou evidente também desejos comuns, tais como casar, ter filhos, comprar bens, dentre outros.

Eu quero ter uma casa pra casar ... casar tem que ter uma casa... eu vou. (José, 41 anos)

Foi muito bom no meu trabalho que acabou, agora eu quero ser formada... e eu quero casar. (Taís, 30 anos)

O tipo de trabalho pode variar em relação aos indivíduos e suas características. Isso é bem natural em um mundo onde os seres são bastante diversos entre si. Assim, um dos entrevistados disse que deseja ser independente profissionalmente, mostrando ter perfil empreendedor.

- Agora eu tô aqui mas eu quero investir em um montão de coisas. Ter uma casa, ficar com a vida boa, não ficar trabalhando para os outros.
- Você quer trabalhar como?
- Investir no meu investimento, na minha empresa, ser chefe. Eu quero ser meu próprio chefe. Mas por enquanto eu tô aqui né. (Fábio, 32 anos)

A fala de outro sujeito revelou uma preocupação com o coletivo relacionada a uma situação mais ampla da vida social.

Eu queria ajudar as crianças especiais. Eu sou embaixador da APAE. Eu queria ajudar elas a ler e escrever. Esse Governo não está fazendo nada, acho que a gente devia conversar com eles, sentar com eles e conversar numa boa. Quem sabe um dia eu consigo ajudar. (Téo, 52 anos)

Em síntese, todas essas falas indicam que pessoas com deficiência intelectual podem ter os mesmos desejos e expectativas que as demais. O desenvolvimento de qualquer pessoa, tenha ela deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que estabelece (GLAT, 2009).

Contrariando a visão de que pessoas com deficiência intelectual são cognitivamente inferiores, os relatos apontam que, com estímulo e estratégias adequadas, essas pessoas podem ampliar seus conhecimentos e articular formas de se tornarem independentes e autônomas. De acordo com Souza e Gomes (2015) a neurociência comprova que, quando

expostas a vários estímulos e desafios, pessoas com deficiência intelectual podem desenvolver conexões sinápticas e ampliar sua função cerebral.

Os estudos de Vygotsky (1998) e a neurociência concordam que a capacidade intelectual não é estática, mas dinâmica, podendo, portanto, evoluir. E que isso só pode acontecer a partir das interações pessoais que se dão mutuamente. Sendo assim, o maior fator limitante para o desenvolvimento psicossocial de pessoas com deficiência intelectual é a exclusão e a falta de oportunidades de interação.

De acordo com Glat (2009) apud Telford e Sawrey (1984, p.19) “pessoas com deficiência mental não são qualitativamente diferentes, em nenhum aspecto de suas vidas. Pois, os processos perceptivos, conceituais, ideacionais e de aprendizagem de todas as pessoas, quer sejam normais ou desviantes, são fundamentalmente iguais”. Essa autora conclui em sua pesquisa realizada com mulheres com deficiência intelectual que essas pessoas não são “qualitativamente diferentes do resto da população” (GLAT, 2009, p.202).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender a percepção de jovens e adultos com deficiência intelectual em relação a si próprios, à sua vida cotidiana e sua inserção no mundo do trabalho. A fim de contemplar os objetivos foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio da metodologia História de Vida.

Entendemos que não há melhor forma de tentar apreender a realidade dos sujeitos do que através de suas narrativas. A metodologia História de Vida nos permitiu privilegiar a fala dos jovens e adultos que participaram deste estudo. Os relatos geraram reflexões sobre seus espaços de vida, relacionamentos e autopercepção. Foram entrevistadas 15 pessoas com deficiência intelectual, com idades variando entre 21 a 52 anos. Esses sujeitos falaram espontaneamente sobre diferentes aspectos de suas vidas, como escola, atividades diárias, de lazer e trabalho. Foram abordados, também, temas como relações com família, amigos, experiências afetivas e expectativas de futuro.

A opção pela metodologia História de Vida para realização de uma pesquisa na área de educação está relacionada com a nossa concepção sobre o conceito de inclusão. Nessa perspectiva, os espaços de fala e autogestão de pessoas com deficiência intelectual são garantidos e suas experiências de vida são valorizadas. Os capítulos que antecederam a análise dos dados contribuíram para a compreensão sobre o contexto social das pessoas com deficiência intelectual, desde a forma como foram percebidas historicamente, passando pelo conceito sobre a terminologia, até os movimentos realizados por este grupo de indivíduos nos dias atuais, em busca da garantia de seus direitos e protagonismo social.

No capítulo 1 discutimos as formas como os estigmas e preconceitos são consolidados e nos debruçamos em compreender a dialética exclusão/inclusão. Entendemos que pensar a inclusão é também pensar a exclusão pois essa relação possui subjetividades não mensuráveis que envolvem o sentimento de pertencimento e de rejeição. Esta reflexão oportunizou que entendêssemos a evolução do conceito de deficiência e a relação com os aspectos psicossociais, apresentados no capítulo 2. Destacamos que deficiência intelectual não é um simples problema de aprendizagem, mas sim um quadro complexo que envolve a evolução global do sujeito, seus comportamentos adaptativos e das relações sociais. No terceiro capítulo, articulando os debates dos capítulos anteriores, foi possível analisar as perspectivas atuais que permeiam o cenário da inclusão de pessoas com deficiência intelectual através da discussão sobre empoderamento, autogestão e mundo do trabalho. Para fins deste estudo, consideramos o termo empoderamento como um processo consciente de emancipação social e

política. Envolve a construção da autonomia, a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino, com responsabilidade e respeito ao outro.

As histórias de vida apresentadas neste estudo mostram a percepção que esses indivíduos têm de si mesmos e, por analogia, a visão dos outros sobre eles próprios. Pelo que pode ser observado, as pessoas com deficiência intelectual sujeitas dessa pesquisa demonstram ainda serem muito dependentes de seus familiares e/ou cuidadores, um dado não compatível com a idade dessas pessoas. Nenhum dos participantes era casado, todos moravam com seus familiares, e pelo que pode ser percebido, não se auto gerenciavam financeiramente, mesmo quando recebiam um salário ou benefício, como seria esperado em pessoas de sua faixa etária.

De acordo com Glat (2009, p.85) “[...] em sua grande maioria esses indivíduos permanecem dependentes emocionalmente dos pais (ou substitutos), mesmo após a idade adulta”. Essa dependência contrasta com o fato de todos os entrevistados estarem envolvidos, de alguma forma, com o mundo do trabalho. Este dado corrobora o que alguns estudos têm apresentado em seus resultados de pesquisa sobre a pouca autonomia de pessoas com deficiência intelectual (ROSA e DENARI, 2013; TOLDRÁ, DE MARQUE e BRUNELLO, 2010).

Outro aspecto que nos chamou atenção foi o tempo de permanência desses indivíduos na escola comum ou especializada, em comparação com o nível de aprendizado acadêmico que demonstraram. A maioria não estava alfabetizada, o que indica que a escola, independente da modalidade, não tem não têm garantido a sua aprendizagem. Nas palavras de Glat (2009, p.159) “na sociedade atual, principalmente nos meios urbanos, a capacidade de adaptação de uma pessoa é, sem dúvida, prejudicada se ela não tiver um mínimo conhecimento de leitura, escrita e rudimentos da matemática”.

Os relatos aqui apresentados indicaram que a escola é um espaço com significado amplo para essas pessoas, lugar de fazer amigos, ter encontros, divertir-se, trabalharem, mas que de fato não tem produzido resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento acadêmico desses sujeitos.

Escola pressupõe ensino, que por sua vez está relacionado com aprendizagem, e no curso dessa relação “ensino-aprendizagem” inserem-se outras situações de vivência social. Mas, com certeza, independente de tudo que uma escola pode oportunizar em termos de interação social, seu principal objetivo é a aprendizagem de conceitos acadêmicos.

Os dados deste estudo salientaram uma dificuldade da escola, seja especializada ou comum, em relação ao desenvolvimento acadêmico de pessoas com deficiência intelectual.

Não temos dados sobre as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas desenvolvidas nesses espaços, já que os sujeitos da pesquisa não mencionaram esse aspecto em suas falas, sendo assim, podemos inferir que o que tem dificultado que essas pessoas aprendam conteúdos acadêmicos significativos não está condicionado ao modelo da escola, mas sim no planejamento de propostas de ações eficazes que realmente contribua para sua melhor adaptação ao convívio escolar e social.

De acordo com Pletsch (2010, p.187) a aprendizagem “não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional”. Assim, acreditamos que seja necessária uma transformação da cultura escolar, de forma que seja possível elaborar práticas pedagógicas e novas “relações educacionais que possibilitem aos alunos [...] compensar suas dificuldades e desenvolver suas funções psicológicas superiores sob a forma de apropriação dos conteúdos da experiência humana” (PLETSCH, 2010, p. 238)

As transformações necessárias envolvem o compromisso com o desenvolvimento global das pessoas. A escola precisa assumir a responsabilidade com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, o que envolve vários aspectos. O espaço escolar não é só para socializar, tampouco é apenas para transmitir conteúdos curriculares. Essas duas dimensões devem estar articuladas englobando inclusive outros processos necessários para a construção de vida independente de todos os estudantes, em especial os que possuem alguma deficiência. De acordo com Alves (2007, p.93): “A educação deve buscar alçar voos mais altos que possibilitem avanços na luta de combate à exclusão, sem deixar de lado, jamais, seu papel na constituição do sujeito autônomo”.

Em suma, podemos dizer que, apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas seguindo os princípios da educação inclusiva, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas de pessoas com deficiência intelectual não tem apresentado resultados satisfatórios. Em pesquisa realizada por Pletsch e Glat (2012, p.200) observou-se que “não têm ocorrido transformações nas oportunidades e na qualidade dos programas educacionais destinados a estes alunos”.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foram as situações de vivência laboral relatadas pelos sujeitos dessa pesquisa. Observamos que, mesmo os que possuem contrato de trabalho formal, estão de alguma forma ligados à instituição especializada. Podemos dizer que, mesmo exercendo atividade laboral, esses sujeitos ainda não possuem autonomia para se autogerenciarem. As famílias e as instituições são o elo entre o sujeito e o trabalho, e de certa forma “administram” as situações desse contexto.

Embora as políticas de inclusão social direcionadas às pessoas com deficiência intelectual considerem o trabalho como um fator importante para sua autonomia, por si só não garantem o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida independente. É preciso, antes de tudo, entender que as limitações oriundas da deficiência intelectual não devem ser consideradas intransponíveis e limitantes. O entendimento real desse conceito permitirá que os programas destinados a essas pessoas desenvolvam propostas eficazes para o desenvolvimento de habilidades que estimulem o autogerenciamento, incluindo cuidados pessoais, capacidade de decisão, gerenciamento de recursos, etc.

Segundo os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2017, divulgado pelo Ministério do Trabalho (BRASIL, 2017), apenas 1% da população com algum tipo de deficiência estão empregados, um total de aproximadamente 46 milhões de pessoas, sendo 36 mil com deficiência intelectual. Estes números indicam um avanço em relação a empregabilidade de pessoas com deficiência, no entanto, as que possuem deficiência intelectual continuam sendo preteridas nas contratações empresariais, ficando na frente apenas das pessoas com deficiência múltipla.

Podemos inferir, ainda, que os dados não sejam determinantes para essa constatação, que uma possível causa para que pessoas com deficiência intelectual sejam preteridas no mercado de trabalho, seja a defasagem em relação ao domínio de conhecimentos curriculares básicos, como a alfabetização. A ausência dessas habilidades, por sua vez, proporciona que os estigmas de incapacidade relacionados a essas pessoas continuem sendo fortalecidos, gerando maior preconceito nos empregadores. Assim, entendemos que a percepção sobre esses sujeitos precisa mudar, seja na escola ou no mercado de trabalho. Ao compreendermos que essas pessoas são capazes de se desenvolverem e adquirirem habilidades para sua autonomia, mudaremos as práticas e oportunidades a elas oferecidas.

Na tentativa de compreender a realidade desses sujeitos, notamos que a grande dificuldade da inclusão social de pessoas com deficiências não está somente ligada à sua condição orgânica, mas sim ao tipo de tratamento e atendimento que essas pessoas vêm recebendo ao longo de suas trajetórias de vida. Muitas situações encontradas nessa pesquisa se assemelham às questões debatidas no estudo desenvolvido por Glat (2009). Passados 30 anos desde a publicação de sua tese, vimos que a realidade desse grupo tão pouco mudou.

Ao analisar e refletir sobre os dados dessa pesquisa, sobre as histórias contadas, percebemos o quanto a escola, seus familiares e a sociedade, de modo geral, desconsideram que essas pessoas podem e devem aprender a fazer escolhas, a expressar pensamentos e desejos e promover a defesa de seus direitos. Não temos a pretensão que este estudo traga

conclusões específicas para a inclusão de pessoas com deficiência. Contudo, esperamos que essas reflexões possam trazer caminhos para que as ações inclusivas se aproximem cada vez mais da realidade desses sujeitos, e de fato, consigam oferecer o suporte necessário.

É importante ressaltar que os dados desta investigação foram baseados em relatos de uma reduzida amostra de pessoas com deficiência intelectual, o que traz algumas limitações concernentes às considerações aqui realizadas. Destaca-se a importância de implementar estudos que visem compreender melhor o processo de inclusão, bem como de agregar mais eficácia a esse processo. Para tal propósito, sugere-se que investigações futuras busquem compreender as questões relacionadas as pessoas com deficiência intelectual a partir da própria visão desses sujeitos. Destacamos também que a implementação de estudos que visem um melhor entendimento do processo de inclusão no mercado de trabalho, bem como seu impacto no desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, torna-se de grande relevância para a compreensão do desenvolvimento humano e para a implementação e planejamento de políticas públicas de inclusão.

Nesse sentido, ratificamos a importância das escolas assumirem o compromisso pedagógico para a inclusão social de pessoas com deficiência, promovendo práticas que estimulem esses jovens e adultos desenvolverem suas potencialidades acadêmicas e profissionais e a assim serem capazes de conquistar a sua autonomia. Acreditamos que só assim poderemos transformar essa realidade, pois, de acordo com Antunes (2012, p.138):

[...] não podemos continuar negligenciando a, mais do que comprovada, constatação de que se as práticas pedagógicas em relação às pessoas com deficiência intelectual e outras necessidades especiais não forem repensadas e ressignificadas, continuaremos promovendo a negação desses alunos como sujeitos da educação e protagonistas de suas próprias histórias.

Em relação a opção metodológica deste trabalho, é preciso lembrar que estudos acerca de Histórias de Vida nunca trazem conclusões definitivas, e que cada narrativa é pessoal e singular. Todavia, esperamos que esta pesquisa contribua significativamente para o contexto da educação brasileira, seja no âmbito da escola comum ou especializada. As narrativas aqui apresentadas podem contribuir para a reflexão crítica sobre a proposta de inclusão de pessoas com deficiência na escola e na sociedade. Certamente as análises destacadas neste estudo são um recorte de um contexto muito mais abrangente, no entanto acreditamos que possam abrir espaço para que novas pesquisas sejam realizadas e, somadas a este e a outros estudos, possam fortalecer as ações em favor da garantia dos direitos e autonomia de vida de pessoas com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AAIDD, 2012. *American association on intellectual and developmental disabilities. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*, 2012.

ADORNO, Teodor. W. *Educação e emancipação*. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, Laila Ferreira de. *O lazer na vida de pessoas portadoras de necessidades especiais: possibilidade de integração, desenvolvimento e satisfação*. Monografia (Pós-graduação *latu sensu*). Universidade Candido Mendes – A vez do mestre, 2004.

ALMEIDA, Maria Amélia. (Org.). *Deficiência intelectual: realidade e ação*. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012.

ALVES, Walcéa Barreto. Como a escola lida com o contexto da cultura de seus alunos? O papel dos processos educacionais e informacionais e o estudo da cultura no contexto escolar. In: SENNA, L. A. G (org). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex, 2007.

ANACHE, Alexandra Ayach. (1996). *O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista?* Revista Brasileira de Educação Especial, 2, 119-126.

ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

ARAÚJO, Eliane Aparecida Camapanha., ESCOBAL, Giovana., GOYOS, Celso. (2006). *Programa de suporte comunitário: alternativa para o trabalho do adulto deficiente mental*. Revista Brasileira de Educação Especial, 12, 221-240.

ANTUNES, Katiúscia; MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Repensando a Educação Escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v.32, n.1, p.179-189, 2011.

ARAUJO, Janine Praça; SCHMIDT, Andréia. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2006, vol.12, n.2, pp.241-254.

ASSUMPCÃO Jr., Francisco B., & SPROVIERI, Maria Helena S. *Deficiência mental: Sexualidade e família*. Barueri: Manole, 2005.

AUGRAS, Monique. Prefácio. Em Glat, Rosana. *Somos Iguais a Vocês: Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental*. Rio de Janeiro: Editora Agir, p. 11-15, 2009.

AVAPE. *Associação para Valorização para Pessoas com Deficiência*. Disponível em: www.avape.org.br/portal/pt/rede-avape.html. Acessado em: set/2018.

BANCO MUNDIAL (2012). *Relatório mundial sobre a deficiência* / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. Factores organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão exclusiva. In Rodrigues, D. (Org) *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Portugal: Porto Editora: 2003.

BERNARDI, Elcira Machado; GLAT, Rosana; PILGER, Jaqueline Regina; NETO, Erivaldo Fernandes. *Manual Nacional de Autogestão, Autodefensoria e Família*. Brasília: APAE Brasil, 2015

BISSOTO, Maria Luisa. Deficiência intelectual e processos de tomada de decisão: estamos enfrentando o desafio de educar para a autonomia? In: *Revista Educação Unisinos*, volume 18, número 1, janeiro – abril, 2014.

BOM SUCESSO, Edina de Paula. *Relações Interpessoais e Qualidade de Vida no Trabalho*. São Paulo: Qualitymark, 2002.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Índex para a inclusão*. Bristol: CSIE, 2002.

BRASIL. *Constituição Federal* de 1988. Brasília. 1988.

BRASIL, *Lei nº 8.112*, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990.

BRASIL, *Lei nº 8.213*, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

BRASIL. *Lei 8742*, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. 1993.

BRASIL. *Lei nº 8.899*, de 29 de junho de 1994. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Brasília. 1994.

BRASIL. *Lei nº 8.989*, de 24 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências. Brasília, 1995.

BRASIL. *Lei 10.048*, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. 2000.

BRASIL. *Lei 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000a.

BRASIL. *Lei 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002.

BRASIL. *Decreto 5396*, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 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. 2004.

BRASIL. *Lei 11.126*, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. 2005.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério do trabalho. *Relação Anual de Informações Sociais – 2017 (RAIS/2017)*. Disponível em: <http://trabalho.gov.br/noticias/6607-cresce-numero-de-empregos-formais-para-pessoas-com-deficiencia>. Acessado em: set/2018.

BRONDER, Diane. M., COOPER, Karena J., Inclusion of older adults with mental retardation in leisure opportunities. *Mental Retardation*, v. 32, N.2, pp. 91-99, abril, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e Educação Inclusiva. In: ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.), *Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática*. pp.31-47. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

CAIADO, Katia Regina Moreno. *Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos*. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

CARLOU, Amanda; REDIG, Annie. Processos de inclusão/exclusão social de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: relação entre empregabilidade e formação. *APAE Ciência*, v.1, p.53-69, 2014.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul, 2007.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *Adultos com síndrome de down: deficiência mental como produção social*. Campinas: Papirus, 2008.

CASTANHEIRA, Andréa de Oliveira. *Deixa que eu falo: A inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual* / Andréa de Oliveira Castanheira. -- Rio de Janeiro, 2014. 142 f. Orientadora: Celeste Azulay Kelman. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Vozes, 2008.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho silva de. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. *Rev. Bras. Cienc. Esporte* (on-line), v. 35, n.2, p. 373-388, 2013.

CROCHIK, José Leon. *Perspectivas Teóricas acerca do preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

CROCHIK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CROCHIK, José Leon. *Preconceito e Inclusão*. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. V.3.n.1.(jan-jun). São Paulo, 2011.

CROCHÍK, José Leon; KOHASTU, L. N.; DIAS, M. A.; FRELLER, C. C.; CASCO, R. *Inclusão e Discriminação na Educação Escolar*. 1. Ed, v.1, 168p. Campinas: Alínea Editora, 2013.

DANTAS, Taísa Caldas. *Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá*. Tese (Doutorado), UFPB\CE, João Pessoa, 2014.

DANTAS, Taísa Caldas. *Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social* Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2011.

ENGELS, Friedrinch. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

EUGÊNIO, Nathalia. *Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2017.

FARIA, Raclene Ataíde de. *Autorrepresentação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UFGO, Goiânia, 2014.

FERREIRA, WindyzBrazão. Invisibilidade, crenças e rótulos... reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. *IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down*. Família, a gente da inclusão. 09-11 de Setembro, Bahia, 2004, pp. 21-26. Disponível em: www.federaçãosinddown.org.br

FERREIRA, WindyzBrazão. EJA e Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, Márcia Angela (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, p. 75-128.

FOGANHOLI, Cláudia e JUNIOR, Luiz Gonçalves. *Lazer de pessoas com deficiências: significando, aprendendo e ensinando*. Licere, Belo Horizonte, v.18, n.2, jun/2015.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa, v. 6).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação*. p. 103-138. v.01. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves, NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, Julio, 2013, 101-116

GIORDANO, Blanche Warzee. *(D)eficiência e trabalho: analisando suas representações*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

GLAT, Rosana. Estudos sobre auto-percepção: uma contribuição teórico-metodológica para o processo auto-defensoria de pessoas com necessidades especiais. In: *Anais do VIII Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*, v. 1, p. 37-39, 2002.

GLAT, Rosana. Auto-defensoria: movimento de auto-determinação e autonomia das pessoas com deficiência mental. In: *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*. p. 1-8. Belo Horizonte/MG, 2004.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Coleção: Questões atuais em educação especial. 3ª ed. 1ª reimpressão. Editora 7 letras, Rio de Janeiro, 2006.

GLAT, Rosana. *Somos iguais a você*. 2 ed. Rio de Janeiro:7 letras, 2009.

GLAT, Rosana; SANTOS, Rosangela da Silva; PLETSCHE, Márcia Denise; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima.; DUQUE, M. A. F. T. O método de História de Vida na pesquisa em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.10. n.3, p. 235-50. 2004.

Glat, Rosana. (1992). A sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1 (1), 65-74.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *O método de história de vida em pesquisas sobre auto percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais*. Revista Educação Especial, UFSM. v.22. n.34. p. 139-54. mai-ago, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. 1ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2013, v. 1, p. 17-32.

GLAT, Rosana; FREITAS, Rute Candida. Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. In: GLAT, R; FREITAS, R. C. *Questões atuais em Educação Especial*, Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996. v. 2.

GÓES, Flávia de Paiva Salgado. *A história de vida do menino de rua: desconstruindo o estigma*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia B. M. L. Nunes. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor W. Preconceito. In: *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cutrix, 1973. p. 172 -183

JAIME, Lucíola Rodrigues, CARMO, José Carlos. (2005). *A inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho: o resgate de um direito de cidadania*. São Paulo: Ed. dos Autores.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da Exclusão. In: *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6. ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2006.

KASSAR, Monica. *Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência*. In: Cadernos CEDES, ano XX, nº 50, p. 41-54, São Paulo, 2000.

KASSAR, Mônica. Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *Anais VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*. v. 1. p. 1-17. Porto Alegre: FCAA, 2011.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de e LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. p. 5-20. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEÓN, Magdalena de. “El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género”. *La Ventana*, no. 13, pp.94-106. 2001.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004

LIEBERMAN, Laurence. Preservar a Educação Especial para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, Luis Miranda. (Orgs.). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. p. 89-107. Portugal: Porto Editora, 2003.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual e terminalidade específica: a voz das famílias. *V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. 3 a 6 de novembro– Londrina, Pr. 2009.

LIMA, Tiago Alves de. *A educação inclusiva e suas contribuições para inserção social da pessoa com deficiência* - f. 59p. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

LIMA, Michelle Pinto de.; TAVARES, Nathália Vasconcelos.; BRITO, Mosar José de.; CAPPELLE, Monica Carvalho Alves. O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 14, n. 2, p. 42-68, 2013.

LUCKASSON, Ruth; REEVE, Ayla. Naming, defining and classifying in *mental retardation*. *Mental retardation*, v. 39, p. 47-52, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I* – 2ª edição. Tradutor: Carlos Nelson Coutinho, Boitempo Editorial, 2018.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi.; CAMOSSA, Denise do Amaral. Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.12, n.24, p.205-214, 2003.

MARTÍN- CARO, Elena Herreira. *Que és la auto determinación?*. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*.v.37(4), n.220, p.79-92, 2006.

MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; HESPANHA, Pedro e BERG Aleksandra. *A emancipação dos estudos da deficiência* (2012). Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_rccs-5014-98-a-emancipacao-dosestudos-da-deficiencia.pdf>.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho*: estudo de caso de um curso de capacitação profissional. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Heloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Revista Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.20, n.2., p.377-389, 2011.

MERLO, Néstor Valverde. Self-Determination, Social Inclusion and Solidarity. An International Cooperation Project Managed by People with Intellectual Disabilities. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*.v.42 (2), n.239, p.47-62, 2011.

MONTEIRO, Renata Alves de Paula. A importância do trabalho na transição para a vida adulta. *Desidades - Revista eletrônica de divulgação científica da infância e juventude*, setembro de 2014.

MONTOBBIO, Enrico. El viaje del señor Down al mundo de los adultos. Masson y Fundación Catalana Síndrome de Down, Barcelona **1995**. In: ALBA, A.; MORENO, F. *Discapacidad y mercado de trabajo*. Gente Interactiva, Madrid 2004. Disponível em <http://www.down21.org/revista/2004/Noviembre/Libros.htm>. Acessado em: 02/09/2018

MONTREAL. *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*. Montreal – Canadá OPS/OMS - 06 de outubro de 2004.

MORALES, Aínda Souza; BATISTA, Cecília Guarnieri. Compreensão da Sexualidade por Jovens com Diagnóstico de Deficiência Intelectual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 235-244 – 2010.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MULLER, Tania Mara Pedroso; GLAT, Rosana. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

NEVES, Tânia Regina Levada. *Educar para a cidadania: promovendo a autoadvocacia em grupos de pessoas com deficiência*. São Carlos: UFSCAR, 2005. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. *Educação Inclusiva – Uma Reflexão a Partir da Fala de Universitários Portadores de Necessidades Especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

NUNES, Leila Regina D'oliveira de Paula; GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves; PAULA, Kely Pereira; NOGUEIRA, Mario Lúcio. O que revelam as teses e dissertações sobre auto percepção do portador de necessidades especiais? *Revista Temas em Psicologia da SBP*, v.10, n.2, p.135-154, 2002.

OLIVA-AUGUSTO, Maria Helena. Tempo, Indivíduo e Vida Social. In: *Cienc. Cult.* vol.54, no.2, São Paulo, Oct./Dec. 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)caminhos da identidade. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online], vol.15, n.42, pp.07-21- 2000.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. 2002 *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. Tese (Doutorado) -Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília: SP, 2002.

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

OMOTE, Sadau. Diversidade, Educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadau; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. p. 15-32. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe, 2008.

OMS – Organização Mundial da Saúde. *Relatórios Mundial de Saúde*. Disponível em: <http://www.who.int/eportuguese/publications/pt/>. Acessado em: maio-2018.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências*. Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 e promulgado pelo Brasil em 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 01/04/2017.

ONU – Organização das Nações Unidas. Discurso de MIA FARAH. *10ª sessão da Conferência dos Estados Partes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, realizada na sede da Organização das Nações Unidas em Nova Iorque. 13 a 15 de junho de 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). In: DOSSIÊ Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.22, n.81, ago.2014.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. 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, jan./abr. 2012.

QUITANILLA, S. Antonio Ruiz, WILPERT, Bernhard. The meaning of working - scientific status of a concept. In: KEYSER, Veronique; QVALE, Thoralf; WILPERT, Benhar; QUITANILLA, S. Antonio Ruiz (eds.). *The meaning of work and technological options*. Chischester, New York: John Wiley & Sons, 1988.

RAMOS, Arthur. *Introdução à psicologia social*. 4. ed. Santa Catarina: UFSC, 2003.

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

RIBETTO, Anelice. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. *Revista do departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação- Mestrado*. v.19, n.2, p.109-119, 2011.

ROGERS, Nancy Brattain., HAWKINS, Barbara A., EKLUND, Susan J. The nature of leisure in the lives of older adults with intellectual disability. *Journal of intellectual disability research*, v. 42, part 2, pp. 122-130 april, 1998.

ROSA, Fernanda Duarte; DENARI, Fátima Elisabeth. Trabalho, Educação e Família: perspectivas para a pessoa com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 45, p. 73-90, jan./abr. Santa Maria, 2013.

SAMPAIO, IlianeEsnarriaga. (1995). *Percepção de mães sobre a sexualidade de seus filhos deficientes mentais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – 1995.

SAN-MARTINS, Fábio Luz. *A forma-salário no pensamento econômico de Marx*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Econômico, Curitiba, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 65, 3-76.2003.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. *Preconceito e Inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade*. Tese (doutorado). Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em educação e contemporaneidade. Salvador, 2013.

SAVIANI, Dermeval. "Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos." *Revista brasileira de educação*. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Fernanda. *A qualidade de vida de adultos com deficiência mental leve, na percepção dessas pessoas e de seus cuidadores*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, SP. 2005.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou Inclusão perversa? In: Sawaia, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6ª ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2006.

SENNÁ, Luiz Antonio Gomes. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G (org). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Rene Gonçalves Serafim; SILVA, Vicente de Paulo da. A geografia e o estudo da vida cotidiana: um caminho para a compreensão do espaço. *Caminhos de Geografia - Uberlândia* v. 15, n. 50 Jun/2014 p. 164–171

SOARES, Ana Cristina Nassif. *Mulheres chefes de famílias: narrativa e percurso ideológico*. Franca: FHDSS/Unesp – 2002.

SOARES, Alessandra Miranda Mendes. *Nada sobre nós sem nós: formando jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia*. João Pessoa: UFPB, 2010. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2010.

SOUZA, Marlene Cabral de; GOMES, Claudia Gomes. Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica. In: *Rev. Psicopedag.* vol.32, no.97, São Paulo, 2015.

SUTCLIFFE, Jeannie; SIMONS, Ken. *Self-advocacy and adult with learning difficulties: contexts and debates*. Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education in Association with The Open University Press – 1993.

TANAKA, Elisa Dieko Oshiro, MANZINI, Eduardo José. (2005). O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11, 273-294.

TOLDRÁ, Rose Colom; De Marque, Cecília Berni; BRUNELLO, Maria Inês Brito: Desafios para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual: experiências em construção, *Revista de Terapia Ocupacional*. 21(2), 2010, p. 158-165.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, **1994**. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acessado em jan-2018.

VALLE, Maria Helena Féres. *Vivências de pessoas com deficiência mental inseridas no mercado de trabalho*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

VÉRAS, Maura. Exclusão Social – um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). In: Sawaia, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6ª ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANDERLEY, MariangelaBelfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: Sawaia, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6ª ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2006.

WEHMEYER, Michael. autodeterminacibn y personas condiscapacidades severas. *Revista Española sobrediscapacidad intelectual*.v.37 (4), n.220, p.5-16, 2006.

WILLIAMS, Paul; SHOULTZ, Bonnie. *We can speak for ourselves: self-advocacy by Mentally Handicapped People*. London: Souvenir Press, 1982.

ZIMERMAN, David E. *Fundamentos básicos das grupoterapias*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

APÊNDICE - Ficha de Caracterização dos Sujeitos

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Local de Moradia:

Grau de Escolarização:

Percurso Formativo:

Tipo de Deficiência:

Experiência Laboral:

Família:

Renda:

ANEXO A - Termo de compromisso da instituição

Eu, _____ diretor (a) geral da Escola Especial Favo de Mel da Fundação de Apoio à Escola Técnica, assumo o compromisso com Amanda Carlou Andrade Santos, aluna do Curso de Pós-Graduação (Doutorado), da Faculdade de Educação do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Glat, no que se refere ao desenvolvimento do projeto de pesquisa “Falando de Si: Histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual”.

O objetivo geral deste estudo é analisar os impactos das políticas educacionais e sociais na autopercepção e vida cotidiana de pessoas com deficiência intelectual, a partir dos seus relatos pessoais.

Para tal, será realizada uma pesquisa qualitativa com utilização de entrevistas abertas com os estudantes, com o objetivo de conhecer suas histórias pessoais e as relações estabelecidas na vida social de maneira geral.

Autorizo a referida aluna a realizar a pesquisa durante o ano de 2016 e 2017, assim como os profissionais a recepcionar a responsável pelo projeto, a qual se compromete a respeitar a rotina da instituição.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2016.

ANEXO B - TCLE – Responsáveis



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós Graduação em Educação
Centro de Ciências e Humanidades

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
De acordo com a RESOLUÇÃO 196/96 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Você, _____, com quem desenvolveremos entrevistas para a pesquisa que tem como título: “História de vida de pessoas com deficiência intelectual”, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do referido estudo.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que tenha. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos

Título da Pesquisa: História de vida de pessoas com deficiência intelectual

Nome do Orientador(a): Prof. Dr^a Rosana Glat

Nome do Pesquisador: Amanda Carlou Andrade Santos

a) Natureza da pesquisa: Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar os impactos das políticas de inclusão educacional e social na autopercepção e vida cotidiana de pessoas com deficiência intelectual, a partir de seus relatos pessoais.

b) Participantes da pesquisa: Alunos com deficiência intelectual matriculados ou egressos de escola especial.

c) Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo permitirá que a pesquisadora realize entrevistas sobre sua trajetória de vida escolar, social, familiar e afetiva. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa solicitando contato com o pesquisador por seus professores ou seu responsável que possuem os telefones e também o contato do Comitê de Ética em Pesquisa.

d) Sobre as entrevistas: As entrevistas serão individuais, realizadas por meio de seus relatos pessoais sem roteiro fixo, que serão audiogravadas e posteriormente transcritas para análise.

e) Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

g) Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados. Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que seja garantida minha privacidade.

h) Benefícios: Os resultados do estudo poderão apontar caminhos que a médio e longo prazos poderão se constituir como campo de conhecimento sobre pessoas com deficiência intelectual, como, também, os dados obtidos podem se reverter em orientações e propostas psicoeducacionais que atendam melhor às necessidades e expectativas destes sujeitos.

i) Pagamento: Não existirá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Se houver qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento poderei entrar em contato com a pesquisadora Prof^a Amanda Carlou, e-mail: carlou.amanda@gmail.com, Rua Ituverava, 1421, casa 4, Freguesia, CEP: 22750006 – Rio de Janeiro (RJ), tel.: (21) 964089240.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO C - TCLE – Estudante



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós Graduação em Educação
Centro de Ciências e Humanidades

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
De acordo com a RESOLUÇÃO 196/96 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Você, _____, com quem desenvolveremos entrevistas para a pesquisa que tem como título: “História de vida de pessoas com deficiência intelectual”, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do referido estudo.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que tenha. Você também pode escolher uma pessoa para ler para você, ou solicitar que a própria pesquisadora o faça. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos

Título da Pesquisa: História de vida de pessoas com deficiência intelectual

Nome do Orientador(a): Prof. Dr^a Rosana Glat

Nome do Pesquisador: Amanda Carlou Andrade Santos

a) Natureza da pesquisa: Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar os impactos das políticas de inclusão educacional e social na autopercepção e vida cotidiana de pessoas com deficiência intelectual, a partir de seus relatos pessoais.

b) Participantes da pesquisa: Alunos com deficiência intelectual matriculados ou egressos de escola especial.

c) Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo permitirá que a pesquisadora realize entrevistas sobre sua trajetória de vida escolar, social, familiar e afetiva. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa solicitando contato com o pesquisador por seus professores ou seu responsável que possuem os telefones e também o contato do Comitê de Ética em Pesquisa.

d) Sobre as entrevistas: As entrevistas serão individuais, realizadas por meio de seus relatos pessoais sem roteiro fixo, que serão audiogravadas e posteriormente transcritas para análise.

e) Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

g) Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos

dados. Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que seja garantida minha privacidade.

h) Benefícios: Os resultados do estudo poderão apontar caminhos que a médio e longo prazos poderão se constituir como campo de conhecimento sobre pessoas com deficiência intelectual, como, também, os dados obtidos podem se reverter em orientações e propostas psicoeducacionais que atendam melhor às necessidades e expectativas destes sujeitos.

i) Pagamento: Não existirá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Se houver qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento poderei entrar em contato com a pesquisadora Prof^a Amanda Carlou, e-mail: carlou.amanda@gmail.com, Rua Ituverava, 1421, casa 4, Freguesia, CEP: 22750006 – Rio de Janeiro (RJ), tel.: (21) 964089240.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador