

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL E SUA INSERÇÃO NO
MERCADO DE TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL

JANICE MARIA SOARES

MARINGÁ

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI:
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL E SUA INSERÇÃO NO
MERCADO DE TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL

JANICE MARIA SOARES

MARINGÁ

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI:
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL E SUA INSERÇÃO NO MERCADO
DE TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por Janice Maria Soares, ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Maringá

2009

JANICE MARIA SOARES

**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL E SUA INSERÇÃO NO MERCADO
DE TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Nilza Sanches Tessaro Leonardo (Orientadora) – UEM

Prof^ª Dr^ª Marilene Proença Rebello de Souza – USP

Prof^ª Dr^ª Sonia Mari Shima Barroco - UEM

Data de Aprovação

28 de maio de 2009

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL E SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

JANICE MARIA SOARES

RESUMO

O presente estudo trata de questões referentes à inclusão da pessoa com deficiência mental no mercado de trabalho. Portanto, teve por objetivos: verificar o que pensam e sentem os alunos e educadores de uma escola especial do tipo, associação de Pais e Amigos do Excepcional, envolvidos diretamente com educação profissional sobre a inserção do deficiente mental no mercado de trabalho, procurando trazer para discussão algumas contradições presentes na relação educação profissional e trabalho especial; e refletir sobre a contribuição da Psicologia neste contexto onde o desvelamento de contradições, parece necessário para a construção de uma educação com qualidade para todos. Participaram da pesquisa dez alunos com deficiência mental e dez educadores envolvidos na educação profissional da referida escola. Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário composto por oito questões. Os dados foram examinados mediante análise de conteúdo, sendo organizados em categorias e explicitados em tabelas. O referencial teórico utilizado para discussão dos dados foram os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente, os escritos vigotskianos sobre a Defectologia e sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Os resultados revelaram que na concepção dos alunos o trabalho refere-se ao cumprimento de obrigação e responsabilidade, enquanto que entre os professores prevaleceu a concepção de trabalho vinculado à realização pessoal e satisfação de necessidades. Para maioria dos alunos a educação profissional que a escola especial oferece é satisfatória na preparação da pessoa com deficiência mental para o mercado de trabalho, diferentemente dos professores que apontaram várias dificuldades. Verificou-se que na opinião dos alunos e dos professores o mercado de trabalho vem se ampliando quanto à disponibilidade de emprego para o deficiente mental, entretanto, os professores acreditam que isto se deva a criação de Leis que fazem tal exigência. Os participantes apresentaram-se favoráveis à inserção do deficiente mental no mercado de trabalho e expressaram que os mesmos são bem aceitos nas empresas empregadoras. Os sentimentos que predominaram entre os professores e os alunos em relação à inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho foram positivos. Concluiu-se com esta pesquisa que os educadores (instrutores, professores) precisam ser éticos com os alunos com deficiência mental contribuindo para que realmente eles participem da humanidade, humanizando-se por meio do ensino que recebem. E entende-se que na Psicologia Histórico-cultural encontram-se subsídios teóricos que possibilitam a superação do modelo que concebe a deficiência como limitação orgânica, sujeita apenas ao treino e reabilitação, de maneira que a Educação Profissional tenha como objetivo o trabalho socialmente útil e participação da vida cultural como alternativa de inclusão social da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Deficiência Mental; Educação profissional; Psicologia Histórico-Cultural; Mercado de trabalho.

ABSTRACT

This study deals with issues relating to the inclusion of persons with mental disabilities in the labor market. Therefore, aimed at checking what they think and feel the students and educators a special school-type, Association of Parents and Friends of Exceptional, directly involved with professional education on the integration of mental deficient in the labor market, seeking to bring discussion some contradictions in the relationship professional education and special work, and reflect on the contribution of psychology in this context where the unveiling of contradictions, seem necessary for the construction of a quality education for all. Participated in the survey ten students with mental disabilities and ten teachers involved in professional education of the school. For data collection was used a questionnaire composed of eight questions. The data were examined through analysis of content, being organized in categories and explained in tables. The theoretical framework used to discuss the data was the assumption of Historic-Cultural Psychology, more specifically, the writings on the Vygotskian Defectology and on the development of the human psyche. The results revealed that students in the design of the work refers to the fulfillment of obligation and responsibility, while the teachers prevailed between the design of work tied to personal fulfillment and satisfaction of needs. For most students a professional education that provides special school is satisfactory in the preparation of the person with mental disabilities to the labor market, unlike the teachers who indicated several difficulties. It was found that in the opinion of students and teachers of the labor market has been expanding on the availability of employment for the mentally disabled, however, teachers believe that this should be the creation of laws that make such a requirement. Participants showed in favor of inclusion of mentally disabled in the labor market and expressed that they are well accepted in business employ. The predominant feeling among teachers and students on the inclusion of disabled people in the labor market were positive. It was with this research that educators (instructors, teachers) need to be ethical with students with mental disabilities so that they really part of humanity, humanize through education they receive. And it is understood that the Historic-cultural psychology is theoretical subsidies that allow the overcoming of the model that conceives of disability as limitation organic, subject only to the training and rehabilitation, so that the Professional Education has as objective to socially useful work and participation in cultural life as an alternative to social inclusion of disabled people.

Keywords: Mental Disabilities; Professional Education; Historic-Cultural Psychology, the labor market.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por poder agradecer...

A minha orientadora Nilza Sanches Tessaro Leonardo que me direcionou com maestria suficiente para que de um lado, o trabalho construído se espelhasse na excelência e, de outro, apoiando-me para que o complexo da minha subjetividade não cedesse perante o ofuscar de algum horizonte.

Agradeço a Marilena Proença Rebello de Souza, à Sonia Mari Shima Barroco e à Marilda Gonçalves Dias Facci que se dispuseram para a empreita de “separar o joio do trigo” e acrescentar sabedoria a este trabalho.

Estendo ainda meu profundo obrigado à Marlene A. Wischral Simionato e Eduardo Augusto Tomanik, pela demonstração, além profissional, de respeito pela pessoa humana.

Na convivência pessoal agradeço à:

Meu filho Arthur – meu “motivo”

Minha amada mãe Floriza - minha “fortaleza”

Meu querido pai Hélio – meu “esteio”.

Agradeço por fim e “por começo” a Esther Ferreira de Moura, amiga incansável que insistiu que eu fizesse o processo de seleção deste mestrado, mesmo diante da minha descrença no meu potencial e que esteve presente com sua espera e escuta “inoxidáveis” durante todas as etapas que vivenciei neste período.

“Lá estava ela em forma de sorriso aguardando para me ouvir e dar um ar de vitória para meus fracassos e um ar de soberania para meus sucessos”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO I	14
1. INTRODUÇÃO	14
1.1.A Deficiência e a Educação Especial: alguns marcos históricos para compreensão do trabalho e do trabalhador “especial”	14
1.2.A Psicologia Histórico-Cultural e a Deficiência Mental.....	24
1.2.1. O desenvolvimento do psiquismo humano com base na atividade/trabalho.....	26
1.2.2. A Psicologia Histórico-Cultural e a defesa do desenvolvimento do deficiente mental.....	34
1.3.A relação entre Trabalho e Educação e entre Educação e Trabalho Especiais.....	44
CAPÍTULO II	79
2. METODOLOGIA	79
CAPÍTULO III	88
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	88
CAPÍTULO IV	123
4. CONCLUSÕES E SUGESTÕES	123
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	145

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Conceito de <i>Trabalho</i> entre os alunos e professores	90
Tabela 2 – Opinião dos alunos e professores sobre a Educação Profissional na Escola Especial.....	97
Tabela 3 - Percepção em relação ao <i>Mercado de Trabalho</i> quanto a possibilidades de emprego.....	102
Tabela 4 – Opinião dos alunos e professores quanto ao mercado de trabalho disponível ao aluno com Deficiência Mental	106
Tabela 5 – Opinião dos alunos e professores sobre a inserção da pessoa com deficiência mental no mercado de trabalho	111
Tabela 6 – Opinião dos alunos e professores sobre a aceitação das pessoas com deficiência mental por parte das empresas empregadoras.....	114
Tabela 7 – Manifestação dos próprios sentimentos dos participantes diante da inserção no mercado de trabalho.....	117
Tabela 8 – Opinião dos alunos e professores sobre os sentimentos da pessoa com deficiência mental que é inserida no mercado de trabalho	120

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de pesquisas sobre Deficiência Mental e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho	70
--	----

APRESENTAÇÃO

Ao longo da história da humanidade, identificam-se diferentes fases que influenciaram na Educação, revelando suas diversidades e especificidades em relação à época, à sociedade e à clientela atendida. Neste sentido, também a deficiência recebeu diferentes concepções conforme se constituíam os fatores sócio-culturais determinantes de cada época. Esses fatores delimitavam, em cada ocasião, o tipo de tratamento, de atendimento, de denominações e definições sobre a deficiência e, em específico, a mental. A princípio, o atendimento dispensado aos deficientes era quase nulo e caracterizado pelo descuido, depois pela segregação e asilamento em instituições e por fim, educacional (Pessotti, 1984; Sahb, 2003; Barroco, 2007a).

Conforme os conhecimentos na área da Medicina foram sendo construídos e acumulados no decorrer dos tempos, a deficiência passou a ter caráter de “doença incurável”, principalmente a mental. Tal idéia influenciou a caracterização das primeiras práticas sociais formais de atenção à pessoa com deficiência, que foi a institucionalização sob a idéia de proteção, tratamento médico e tentativas de educação para pessoas com deficiência. Sendo que a desinstitucionalização e a educação escolar do deficiente mental tiveram início apenas no século XX, quando as instituições e as escolas-residenciais cederam lugar às escolas e centros especiais. Neste século, mais especificamente a partir da segunda metade, observa-se uma tendência de inserção de pessoas com deficiência na sociedade e, principalmente, no mercado de trabalho (Guhur,1994; Ferreira, 1995; Aranha, 2004).

Em se tratando da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho observa-se que, conforme foram ocorrendo transformações no contexto do trabalho, a educação foi se tornando condição necessária para a qualificação do trabalhador, influenciando e sendo

influenciada pelo mesmo. No decorrer da história, o trabalho era realizado sob influência dos meios de produção e das condições econômicas de cada época. A educação sempre foi um meio pelo qual os saberes em torno do trabalho percorreram as gerações até a atualidade.

De acordo com Gentili (1998), a relação entre educação e desenvolvimento econômico se antepara dentro de um contexto histórico, em uma perspectiva onde o conhecimento que facilita trabalho aumentando-o, traduz-se em capital como fator de produção, que garante o crescimento econômico de modo geral e, de modo particular, garantindo os cargos individuais para quem os possui. A educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Vista desta forma, como assinala o autor, a educação se define como atividade de transmissão de conhecimentos e saberes armazenados que habilitam para a ação individual competitiva no segmento econômico chamado de mercado de trabalho.

Neste sentido, a educação para o trabalho sofreu implicações conforme foi se modificando o quadro sócio-econômico mundial e nacional. Neste meio, a pessoa com deficiência, especificamente a mental, passou a ser percebida como sujeito com direito de participar do processo do trabalho, implicando também nos moldes da educação profissional das escolas denominadas “especializadas”.

Entretanto, a inserção da pessoa com deficiência mental no mercado de trabalho é uma discussão que tem levantado debates em torno de algumas questões que apontam, por um lado, a obrigação das empresas diante da Lei n. 8213/91 (NBR/2000), a qual estabelece que a empresa com 100 ou mais funcionários deve destinar de 2% a 5% de suas vagas para pessoa com deficiência (Ribeiro, 2006); e, por outro lado, a educação profissional, que parece não acompanhar a dinamicidade do mercado de trabalho cada vez mais exigente quanto à qualificação do trabalhador. Dentre esses fatores, as pessoas com deficiência mental recebem uma qualificação geralmente oferecida por entidades filantrópicas, que seguem o modelo de *oficinas protegidas* com atividades basicamente artesanais, não condizendo com as exigências do mercado de trabalho atual (Sasaki, 1997).

O interesse da autora desta pesquisa pelo tema surgiu a partir de sua experiência em uma escola de educação especial, onde atuou como psicóloga por dois anos. A escola em questão segue o modelo de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e possui um setor especificamente voltado para oferecer educação profissional para os alunos com deficiência mental, com idade a partir de 16 anos. Em sua atuação nessa escola, percebeu-se algumas

contradições entre a maneira como se prepara o jovem com deficiência mental para o trabalho e as exigências do mundo do trabalho; entre o que o aluno com deficiência sabe sobre trabalho e o que deveria saber para ocupar as vagas oferecidas no mercado de trabalho e ainda, entre o que sente e quer a pessoa com deficiência mental e o que se impõe que ela faça.

Aparentemente existe uma lacuna quando se tenta identificar quem toma decisão sobre os interesses e sentimentos e o tipo de atividade que o indivíduo com deficiência mental poderá desempenhar no mundo do trabalho. Neste contexto parece que “está oculto o dono da consciência”, por trás das decisões sobre o presente e o futuro do trabalhador especial. Neste meio, a Psicologia pode e deve contribuir para que ocorram as reflexões diante destas contradições que emergem neste contexto. Assim o objetivo deste trabalho foi de verificar junto aos alunos e educadores de uma escola especial, envolvidos diretamente com educação profissional, o que pensam e sentem sobre a inserção do deficiente mental no mercado de trabalho, buscando trazer à tona algumas contradições presentes na relação educação profissional e trabalho especiais e, refletir sobre a contribuição da Psicologia neste contexto onde o desvelamento de contradições parecem necessárias para a construção de uma educação com qualidade para todos. Para tanto procurou-se conhecer o entendimento das pessoas envolvidas diretamente na educação profissional desta escola a respeito do “trabalho”; se os alunos e professores consideram positiva a possibilidade das pessoas com deficiência mental trabalharem em empresas, instituições etc; e que tipo de sentimento tem a pessoa com deficiência mental sobre sua própria inserção no mercado de trabalho?

Para fundamentar as discussões em torno do tema, optou-se pela abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente, os escritos vigotskianos sobre a Defectologia e sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, por considerar que esta teoria oferece subsídios para uma visão mais humanizada da pessoa com ou sem deficiência, ou seja, onde todo indivíduo existe como um ser social que se desenvolve juntamente com a história da humanidade, onde o trabalho socialmente útil é valorizado como meio construtor da personalidade (Barroco, 2007b).

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para se formar um referencial teórico que sirva de auxílio para nortear o trabalho daqueles que estão envolvidos no processo de preparo da pessoa com deficiência mental para sua inserção no mercado de trabalho, isto é, professores, empresários, legisladores, e estudantes da educação especial. Espera-se ainda que

esta pesquisa sirva de impulso para reflexão e compreensão dos aspectos envolvidos no complexo da Educação Profissional Especial, de maneira a criar base para ações que realmente possibilitem a inserção destas pessoas no mercado de trabalho, isto é, que possam de fato virem a trabalhar e participar da convivência social como as outras pessoas.

A organização final deste trabalho foi assim estruturada: Capítulo I – Introdução; Capítulo II – Método; Capítulo III – Resultados e Discussão; Capítulo IV – Conclusões e sugestões; Referências e Anexos.

No Capítulo I consta a Introdução, que se divide em três partes, nas quais foram apresentadas os fundamentos teóricos que nortearam a análise e discussão dos resultados obtidos. A primeira parte apresenta alguns marcos históricos sobre as deficiências e a educação especial. A segunda parte traz pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural sobre a deficiência mental e a terceira parte ressalta aspectos históricos sobre a articulação trabalho/ educação e a deficiência mental.

No Capítulo II apresenta-se o método e procedimentos, constando a caracterização dos participantes e os materiais utilizados para a coleta de dados.

No Capítulo III demonstra-se e discute-se os resultados dos dados obtidos, estruturados em tabelas que foram escolhidas como meio para melhor visualização, favorecendo a análise dos mesmos.

No Capítulo IV encontram-se as conclusões e as sugestões, seguidas das referências bibliográficas consultadas para a fundamentação do presente estudo e, finalmente, os anexos.

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1. A Deficiência e a Educação Especial: alguns marcos históricos para compreensão do trabalho e do trabalhador “especial”

Procurou-se destacar à princípio, algumas idéias presentes em torno da deficiência mental que influenciavam a forma de atendimento para os deficientes desde a antiguidade até a atualidade, bem como do surgimento das iniciativas educacionais para esta população. Percebe-se que a cada época o atendimento dispensado às pessoas com deficiência obedece à forma de organização social de cada momento, devendo-se considerar para este entendimento que os meios de produção e do trabalho e a organização social determinam as necessidades dos homens, influenciando nas práticas sociais em torno dos fenômenos e das coisas do meio, incluindo aí também a deficiência.

Neste segmento, a deficiência foi alvo de diferentes concepções que obedeceram as formas de produção social e os padrões culturais determinantes que são próprios ao mesmo. Esses determinantes norteavam, a seu tempo, as formas de tratamento, atendimento, denominações e definições, sobre a deficiência e, em específico, a mental. De acordo com Barroco (2007a), a princípio o atendimento era caracterizado pelo descuido, depois pela segregação e asilamento em instituições e, por fim, educacional. Pessotti (1984) aponta que o trajeto histórico percorrido pelas pessoas com deficiência foi *tortuoso* e *longo* até serem vistos como sujeitos pertencentes à sociedade e possuidores de direitos e deveres como qualquer ser humano.

Na antiguidade, conforme relata Sahb (2003), as pessoas deficientes eram exterminadas por serem percebidas como fortes obstáculos à sobrevivência da comunidade. Por outro lado, também eram protegidas por pessoas que almejavam a simpatia de seus deuses. Barroco (2007a) informa que, neste período, as pessoas com algum tipo de “defeito” eram vistas como possuidoras de poderes sobrenaturais, assim eram concebidas, por exemplo, sob uma idéia de magia. A autora acrescenta que, ora essas pessoas representavam a santidade e divindade, ora eram concebidas como pertencentes ao pecado e merecedoras de castigos e abominações como a eliminação, o abandono, o desprezo, entre outras formas de exclusão.

Neste sentido, Sahb (2003) traz como exemplo a existência da Lei das Doze Tábuas na Roma antiga, que permitia que as famílias matassem os filhos que nascessem com deficiência. O mesmo ocorria em Esparta, na Grécia. Já em Atenas, também na Grécia, por influência da filosofia aristotélica, havia proteção para doentes e deficientes por meio de um sistema mantido pelas contribuições da comunidade. Os hindus, por sua vez, incentivavam as pessoas cegas a ingressarem em funções religiosas.

Na Idade Média, de acordo com Sahb (2003), com a difusão da ética cristã, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como possuidoras de alma e, portanto, como filhas de Deus. Assim, por temor da punição divina não se praticava mais o abandono. Barroco (2007a) acrescenta que durante este período os senhores feudais ordenaram a construção de casas de assistência para abrigar os deficientes e os doentes. As pessoas com deficiência então passaram a ser concebidas como dignas de caridade e assistencialismo. Segundo a autora, nesta época a sociedade imbuu-se de pesar e comiseração para com os deficientes, sentimentos esses pautados pela culpa e pelo sacrifício do bom cristão. Foram também criadas entidades religiosas e caritativas. A internação e o asilamento têm neste momento suas raízes históricas.

Segundo Pessotti (1984), foi no Século XIII que surgiram as primeiras instituições para abrigo dos deficientes. No século seguinte, surge a primeira legislação para ditar os cuidados com as pessoas com deficiência, a qual foi denominada *De Praerrogativa Regis*. De acordo com esta legislação, os gastos tidos com essas pessoas eram retirados de parte de sua herança familiar. Os cuidados eram voltados apenas para a garantia da sobrevivência e da saúde. Assim sendo, o que garantia a vida ou as condições mínimas de existência da pessoa deficiente era a *sua alma e uma boa herança*.

Em 1526, na Idade Moderna, Pessotti (1984) postula que um médico chamado Paracelso (1493-1541) avaliou a deficiência sob padrões orgânicos, enfraquecendo as explicações supersticiosas sobre a deficiência mental. Para este médico, os deficientes mentais, até então tidos como vítimas de forças sobrenaturais cósmicas, não eram dignos de piedade e sim de tratamento. Acrescenta a experiência de outro médico e filósofo da época, Cardano (1501-1576), o qual compartilhava da mesma opinião de Paracelso. Ambos começaram a pensar ações pedagógicas para ensinar pessoas com deficiência mental, mas suas idéias não obtiveram repercussão neste período. Aponta Pessotti (1984) que mesmo com essas tentativas, as idéias de que o deficiente mental poderia ser ensinado/treinado foram se arrastando lentamente pelos séculos.

Foi apenas após o século XVIII que começou a se difundir a idéia de que as pessoas com deficiência poderiam conviver socialmente com as pessoas ditas normais. No entanto, a sociedade da época, ainda não preparada para o convívio com a diferença, e sob o temor do castigo divino, acreditava que manter os *defeituosos* isolados em locais destinados a eles parecia ser a melhor solução. Nesse momento, surgem os hospícios que passaram a funcionar em antigos leprosários, lugares para onde eram levados todos que fossem julgados não pertencentes ao padrão social, como prostitutas, loucos, deficientes, delinquentes, mutilados etc (Pessotti, 1984; Tessaro, 2005).

Pessotti (1984) informa ainda, que no período compreendido entre o final do século XVIII e início do século XIX, aumentaram muito as pesquisas e as práticas médicas em relação à deficiência, apesar de perdurarem as concepções pautadas em ideais políticos e religiosos de épocas anteriores. Na Idade Moderna, o deficiente era concebido como sujeito que não produzia, portanto, não trazia nenhum lucro para a sociedade. Assim, as práticas hoje entendidas como de segregação, permaneceram com o intuito de não sobrecarregar o Estado e liberar a família para o trabalho.

Segundo Barroco (2007a), na Idade Contemporânea, a concepção da deficiência passa pelos ideais iluministas pertencentes ao período compreendido entre a Revolução Francesa até o século XIX, ocasião em que se consolidava o capitalismo mercantil e a divisão social do trabalho. Mesmo sendo a segregação o modelo característico de atendimento para a deficiência, neste período acrescentou-se o atendimento médico e a idéia de educação para essas pessoas. Em algumas instituições, recebiam ensino especial, solidificando a institucionalização do indivíduo com vínculo permanente. A autora coloca que este foi um período marcante na história das deficiências, pois o deficiente passou a ser concebido como sujeito treinável e a ele cabia lutar por sua própria reabilitação com o objetivo de (re)integração na sociedade.

Neste sentido, Sahb (2003) ressalta que na concepção contemporânea, o deficiente deve buscar diminuir suas diferenças e se adaptar ao meio, ficando o mais próximo possível dos padrões de normalidade, diminuindo suas dependências e integrando-se nos vários segmentos sociais. Neste momento, toma suas primeiras formas a idéia de Educação para a pessoa com deficiência, portanto, pautada na idéia de integração e habilitação. Nos primeiros anos do século XX, a Psicologia, a Biologia, a Genética e algumas ações pedagógicas ganharam forças no

combate contra as explicações puramente médicas, oferecendo novas possibilidades para as pessoas portadoras de deficiência mental.

Na atualidade, conforme Godoy e cols.(2000), o conceito sobre deficiência mental que ainda predomina, é o contido nos Arts. 3 e 4 do Capítulo I do Decreto Federal n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no qual ela significa atraso ou lentidão no desenvolvimento cognitivo adquirido até os 18 anos, que pode ser percebido na forma de falar, de caminhar, escrever, no autocuidado, entre outros. O grau de deficiência mental varia de leve a profundo. De acordo com esta autora, a concepção atual do deficiente mental ainda focaliza a incapacidade, a insuficiência e a improdutividade. Neste sentido, o deficiente mental é alvo de estigma, preconceito e do despreparo em relação à diferença.

Vale destacar aqui, que no ano de 2002, uma diferente proposta foi apresentada pela American Association Mental Retardation – AAMR, a qual propõe a denominação deficiência Intelectual, compreendida dentro do chamado Sistema 2002, que incorpora uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional. Assim, a deficiência mental passa a ser denominada de *deficiência intelectual*, caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo – habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se antes dos dezoito anos de idade (American Association Mental Retardation, 2002), ou seja, nesta perspectiva a deficiência se refere ao intelecto e não à mente.

O modelo teórico do Sistema 2002 define a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo, os apoios de que dispõe e as seguintes dimensões: Dimensão I – Habilidades intelectuais; Dimensão II – comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas de vida diária); Dimensão III – Participação, interações e papéis sociais; Dimensão IV – Saúde (saúde física, saúde mental, etiologia; Dimensão V – Contexto (ambiente, cultura) (American Association Mental Retardation, 2002).

Assim como a concepção e a definição da deficiência mental, também a Educação Especial sofreu modificações conforme cada momento histórico. De acordo com Sahb (2003), a educação para os *portadores de necessidades especiais* quase sempre ocupou lugar à margem da Educação Geral na maioria dos países. Essa posição foi reforçada a partir do século XIX, com o evolucionismo e o cientificismo, pautados nas idéias de Darwin (1809-1882). É importante destacar que foi neste período que a Psicologia ocupou o papel de classificar os mais ou menos aptos, por meio da aplicação de testes mentais. Assim, até as primeiras décadas do século XX,

apenas os médicos explicavam, julgavam, salvavam e condenavam as pessoas com algum tipo de *defeito*. As demais ciências eram consideradas como auxiliares para essa empreita.

Este autor pontua que a psicologia científica, fundamentada na concepção darwinista, passou a aplicar seus princípios no campo das capacidades humanas e, conseqüentemente, as dificuldades escolares e o fracasso do aluno se tornaram objetos de análise da psiquiatria e da medicina neurológica, sob os parâmetros estabelecidos para normalidade e anormalidade. Os casos analisados eram encaminhados a locais especiais para atender aos (então denominados) *idiotas*. Dessa maneira, as crianças que não acompanhavam o restante dos alunos recebiam o estigma de *anormais escolares* e seu fraco desempenho era catalogado em alguma síndrome orgânico-neurológica.

Sahb (2003) assinala que foi a partir da II Guerra Mundial, que alguns países buscaram identificar os sub e superdotados, com o intento de oferecer a eles um programa de educação mais condizente com suas características intelectuais. A partir daí, as iniciativas de educação especial tiveram como alvo as pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios no desenvolvimento. Os primeiros movimentos em termos educacionais para deficientes foram as instituições de modelo segregacionista, as quais se concretizaram primeiramente na Europa, expandindo-se para os Estados Unidos e Canadá e, mais tarde, para outros países, inclusive para o Brasil. Vale ressaltar que as pessoas superdotadas também são consideradas como parte do alunado da Educação Especial.

Kassar (2006) acrescenta que no período em que se iniciou a educação sistematizada das pessoas com deficiência, esta se restringia aos filhos da nobreza e da recém surgida burguesia. Paulatinamente, os pressupostos científicos para a educação das pessoas com deficiência foram estendidos para camadas populares. Mattos (2006) enfatiza que as primeiras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência foram rapidamente perdendo de vista o seu caráter educativo e se constituindo em espaço de isolamento e exploração daquelas pessoas com deficiência pertencentes às classes exploradas, sob a imposição da internação, de trabalho forçado, manual e tedioso, frugalmente remunerado ou simplesmente sob condição de troca por um abrigo no espaço do asilo-escola-oficina.

De acordo com Rosa e André (2006), estes asilos-escola assumiram um modelo institucional de isolamento e segregação, iniciando-se principalmente na França-1760, onde o

capitalismo se encontrava em avanço no desenvolvimento das forças produtivas, o que implicava no interesse de aproveitamento da mão-de-obra dos cegos e surdos em alguns tipos de atividades econômicas.

Vale ressaltar que um dos marcos para o início da Educação Especial para deficiência mental conforme cita Pessoti (1984), deu-se também na França, quando o médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1830), tentara educar uma criança conhecida como *o menino selvagem de Aveyron*. Itard baseava suas ações em seus conhecimentos médicos e filosóficos, influenciados por Locke (1632-1704) e Condillac (1713-1780). Januzzi (1992) relata que mais tarde, Edouard Séguin, em 1840, continuou o trabalho de Itard, seu mestre, com os deficientes mentais do Hospício dos Incuráveis de Bicêtre, seguindo uma vertente de desenvolvimento da atividade da criança. Telford e Sawrey (1983) acrescentam que Séguin fundou a primeira escola bem-sucedida de educação para deficientes mentais em Paris, em 1817. Seu trabalho inspirou o estabelecimento de escolas semelhantes nos Estados Unidos, nas décadas de 1840 a 1850.

Telford e Sawrey (1983) relatam ainda que nos Estados Unidos, antes de 1850, os deficientes dependiam de caridade e eram encaminhados para asilos de indigentes, cujo objetivo era o de curá-los ou reabilitá-los para depois devolvê-los à comunidade. Após este período, outras instalações, chamadas de instituições residenciais ou escolas especializadas, surgiram como a principal forma de atendimento para os deficientes daquele país.

Em relação à educação especial no Brasil, relata Januzzi (1992), que alguns documentos parecem indicar que as pessoas com deficiência física foram as que primeiro receberam atendimento escolar nas Santas Casas de Misericórdias, por volta de 1600. Isto se torna compreensível, já que os deficientes mentais eram considerados como possuídos ou loucos, como já foi apontado.

Mazzotta (1996) por sua vez, afirma que a história da educação especial no Brasil está dividida em duas fases: a primeira ocorrida entre 1854 a 1956, caracterizada por iniciativas oficiais isoladas e, a segunda, no período entre 1957 a 1993, quando ocorrem iniciativas oficiais de âmbito nacional. Rosa e André (2006) ressaltam que no primeiro período da história da educação especial no Brasil, destacaram-se as instituições voltadas para o atendimento da deficiência visual e auditiva, tais como o Instituto dos Meninos Cegos (1854), no Rio de Janeiro, e o Imperial Instituto dos Meninos Surdos (1857), também no Rio de Janeiro.

De acordo com Januzzi (1992) e Mazzotta (1996), ainda neste período também foram criadas duas instituições destinadas ao atendimento de deficientes mentais, as quais surgiram após o Império: uma junto ao hospital Juliano Moreira, em 1874, em Salvador (BA), e a Escola México, em 1887, no Rio de Janeiro. A primeira era especializada e a segunda de ensino regular, atendendo também a outras deficiências, ambas administradas pelo Estado.

Segundo os autores citados acima, as primeiras iniciativas de atendimento educacional para as pessoas com deficiência mental foram organizadas pela área médica. Januzzi (1992) relata que os médicos realizaram divulgações teóricas sobre a deficiência mental. Criaram escolas agregadas aos hospitais psiquiátricos e juntaram aos pacientes as crianças mais comprometidas pela deficiência. Entre os escritos da época, a autora cita um estudo com o tema: *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*, que foi apresentado no ano de 1900, no 4º. Congresso de Medicina e Cirurgia, pelo Dr. Carlos Eiras, que enfocava especificamente o deficiente mental profundo.

Esta autora acrescenta ainda que por ocasião da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o governo fechou escolas de línguas estrangeiras e investiu na reorganização de escolas de alguns Estados, incluindo aí as escolas para deficientes mentais. No entanto, o que se concretizou foram ações voltadas para os deficientes auditivos e visuais, não ocorrendo providências significativas quanto à educação do deficiente mental.

De acordo com Vilela (2005), após a década de 20, seguida da de 30 do século passado, houve um crescimento das ações educativas para os deficientes mentais, norteadas por uma vertente médico-pedagógica. A autora cita, por exemplo, o serviço de Higiene e Saúde Pública em São Paulo, em 1911 que por meio da ação de inspeção médico-escolar, foi responsável pela criação de classes especiais e pela formação de pessoas para atender essa demanda. As deficiências com características mais visíveis foram as mais atendidas nesta época; as outras ainda não diferenciadas acabavam ficando fora da escola.

Conforme relata Januzzi (1992), paralelamente a este contexto, o discurso sobre eugenia somou-se às ações de higienização, pregando a *regeneração física e psíquica*, com o objetivo de detectar os problemas básicos causadores de degenerações e taras, “como a sífilis, tuberculose, doenças venéreas, imbricando nesta teoria a deficiência mental” (Januzzi, 1992, p.33).

Destacam-se neste momento as considerações de Boarini (2003) sobre os movimentos da eugenia e higienia no Brasil. De acordo com esta autora, a articulação entre esses dois

movimentos, no início do século XIX se estendendo para o século XX, teve forte influência na dinâmica da formação social desta época. Por trás da tentativa de resolver problemas referentes à saúde, como epidemias e endemias, esconderam as contradições resultantes da organização social do trabalho.

Segundo Boarini (2003), a eugenia refere-se a uma preocupação com o aperfeiçoamento da espécie humana, da purificação da raça e melhoramento genético de cada povo. A autora explica que a eugenia é na contemporaneidade um desdobramento do movimento higienista, todavia os ideais do eugenismo estão presentes desde a antiguidade grega como pode ser visto na teoria platônica, cuja proposta básica é a eliminação do diferente da norma estabelecida, para fins de controle social. Por sua vez, a higienia refere-se ao caráter ideológico da higiene, a qual foi além de sua importância para a saúde no sentido de propor soluções fundamentadas no saber da ciência da natureza, assumindo proposições de caráter político-social. De acordo com a autora, sob este ideal, não apenas doenças físicas tinham como indicação a higiene, mas também as doenças psíquicas, os bons costumes e a moral. Para a eugenia ficava a tarefa de tentar dizimar as diferenças de ordem racial, de anormalidade física ou psíquica etc. Em suma, tudo o que não se encaixava nas normas instituídas e nos ditames da sociedade burguesa tornava-se preocupação dos higienistas e eugenistas. “Ao justificar a superioridade ou inferioridade de um indivíduo, etnias, classes sociais pelas diferenças naturais, institui-se a rejeição ao diferente. A intolerância passa a ser a norma. E a desigualdade social, natural” (Boarini, 2003, p.41).

Boarini (2003) discute ainda que os higienistas e eugenistas não consideraram as questões ligadas à saúde como expressão das condições sociais de existência, mas apenas como responsabilidade do indivíduo, naturalizando os conflitos e as diferenças estabelecidas pelas relações sociais. Esta autora salienta ainda que as regras da higiene do corpo passaram, portanto, a ser entendidas como semelhantes às regras da alma, e a educação assumiu neste contexto o papel de redentora das mazelas sociais, colaborando para que as contradições da condição social dos indivíduos permanecessem obscurecidas.

Nesta perspectiva, Vilela (2005) ressalta que dentre as ações de inspeção escolar, o serviço de Psicologia Experimental em São Paulo, sob orientação do professor Clemente Quaglio, realizava a classificação das crianças da escola por meio da escala métrica de Binet/Simon. As crianças selecionadas deveriam ser educadas em classes separadas, sob a idéia de que poderiam prejudicar a aprendizagem das crianças *normais*. De acordo com Januzzi (1992,

p. 47), a base metodológica era o “aprender a aprender”, como uma tentativa de correção das faculdades intelectuais como: atenção, memória, percepção, juízo e vontade.

Acrescentando considerações neste sentido, Kassar (2006) enfatiza que a preocupação do Estado brasileiro de forma mais abrangente com a educação do deficiente mental ocorreu mais especificamente no início dos anos 60. Segundo salienta esta autora, no decorrer do século XX, a tensão entre as forças de elite e as forças populares assumiu um movimento mais intenso e crescente neste período, devido ao fortalecimento da organização urbana. Houve um aumento na quantidade de escolas públicas a partir da década de 1930, em consequência da solicitação da sociedade industrial. Já na década de 1950 e início de 1960, surgiu um contexto de mobilização social e o fortalecimento de organizações isoladas em prol de objetivos educativos de forma geral.

Januzzi (1992) assinala, em síntese, que a educação do deficiente mental foi marcada por duas vertentes, a *médico pedagógica* e a *psicopedagógica*, as quais influenciam os atendimentos para deficientes mentais até a atualidade. As APAEs e a Sociedade Pestalozzi são serviços que se encarregaram de concretizar estas duas vertentes.

Abrindo aqui parênteses, Kassar (2006) acrescenta que estas instituições filantrópicas (APAEs e Pestalozzi) foram normatizadas no ano de 1961 mas, mesmo antes da década de sessenta, estas já funcionavam prestando atendimento à clientela mais comprometida. Esta autora observa que desde aquele período, ficou claro que a educação especializada não seria assumida como responsabilidade direta do Estado, legitimando que a educação de deficientes mentais não se daria, em sua maior parte, na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial. Conforme ressaltam Dessen e Silva (2000), no quadro da história da educação especial no Brasil, aparecem iniciativas tanto na área governamental como na não governamental (MEC, 2002), embora ela só tenha sido incluída na política educacional brasileira a partir do século XX.

Mazzotta (1996) pontua que somente a partir de 1958 é que aparecem iniciativas na sociedade brasileira voltadas para a articulação de políticas de abrangência nacional em relação ao atendimento das necessidades das pessoas com deficiência, marcando aqui o início do segundo período da história da educação especial no Brasil (1957 a 1993). Todavia, tais articulações políticas somente ganharam mais força a partir de 1970, incluindo a criação de serviços específicos nas Secretarias Estaduais de Educação.

Sahb (2003) relata que neste período as principais iniciativas de atendimento aos deficientes, por parte do Governo Federal, foram alguns movimentos como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB, seguida da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME, instituída em 1960, que, durante onze anos, estimulou e promoveu ações destinadas à educação, treinamento e reabilitação das pessoas com deficiência mental.

Kassar (2006) assinala que neste período se fortaleceu a relação entre os serviços públicos e privados, o que influenciou, entre outras ações, também os critérios para a elaboração de diagnósticos para encaminhar alunos para a educação especial, por meio dos serviços de avaliação psicopedagógica respaldados pela Portaria Interministerial nº 477 dos Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência Social, em 1977. Como argumenta Jannuzzi (1992), a convivência ambígua dos setores públicos e privados no Brasil acaba por permitir que o setor privado exerça influência na determinação das políticas públicas. Como exemplo, esta autora aponta a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, que ocorre por meio de influência das entidades privadas de educação especial.

Moraes e Inácio (2006) ressaltam que paralelamente a este contexto, por volta da metade do século XX, os pressupostos da institucionalização, os quais se referem a criar um espaço em regime de internação, preparado especificamente para aqueles que apresentassem deficiências e/ou diferenças, vinham sendo criticamente examinados e denunciados como sendo uma prática que violava os direitos do homem. Este movimento levou ao estabelecimento do modelo pautado em pressupostos de integração, o qual objetivava a oferta de serviços, propondo a maior proximidade possível das pessoas com deficiência dos padrões de “normalidade” dos demais cidadãos, para então poderem ser integradas ao convívio em sociedade.

Estes autores observam que o ponto de vista pautado na integração acabou influenciando as ações da escola especial nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. Todavia, este modelo rapidamente recebeu críticas tanto de setores acadêmicos quanto das próprias pessoas com deficiência já organizadas em associações e outros órgãos de representação. Como resultado desta crítica surgiu, na atualidade, o modelo pautado em pressupostos de inclusão. Neste modelo, não são as pessoas com deficiência que devem se adequar ao meio social, pelo contrário, são os meios sociais que devem oferecer suportes necessários para que todos possam usufruir da vida em comunidade.

Vale ressaltar que na atualidade começam a ser consideradas novas concepções sobre a deficiência em relação à aprendizagem e desenvolvimento. A psicologia Histórico-Cultural traz uma das principais contribuições neste sentido. São pressupostos pautados numa abordagem sócio-psicológica do homem, focalizando, entre outros fundamentos, que os princípios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos demais seres humanos.

1.2. A Psicologia Histórico-Cultural e a Deficiência Mental

A proposta, a partir deste ponto do estudo é apresentar a Psicologia na perspectiva Histórico-Cultural como uma abordagem que pode contribuir para a compreensão das contradições existentes no contexto que envolve a pessoa com deficiência mental e frente à história da Educação e do Trabalho. Neste sentido, buscou-se trazer à tona alguns dos principais autores representantes da Psicologia Histórico-Cultural, enfocando a teoria vigostskiana sobre o desenvolvimento do psiquismo com base na atividade humana, culminando nas considerações de Vigotski e Luria em defesa do desenvolvimento cultural da criança com deficiência mental para se abordar a relação entre trabalho, educação e sua realização no âmbito da educação especial. Optou-se por esta abordagem, por entender que a mesma propõe *novas* alternativas e possibilidades para o desenvolvimento do deficiente, saindo dos ditames puramente biológicos do *defeito* e seus impedimentos sociais para outras realizações do indivíduo no mundo cultural. Para enfatizar a opção pela Teoria Histórico-Cultural, destacam-se as seguintes considerações de Barroco (2007a, p.25):

“Essa teoria colabora não somente por demonstrar a natureza social de categorias a que se acostuma pensar como naturais – o que é essencial para os estudos das deficiências e das suas manifestações – mas, também, por ser essa perspectiva teórica a expressão de uma necessidade histórica de explicação da vida humana. Tal perspectiva teórica toma a própria aprendizagem e o desenvolvimento humano numa relação dialética entre o que a

humanidade construiu e desenvolveu e o que os indivíduos são ou poderiam vir a ser”.

Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural oferece um referencial onde se pode considerar as pessoas com ou sem deficiência numa perspectiva de desenvolvimento social por meio da aprendizagem, da atividade e do trabalho e não somente pelo ângulo da limitação causada pela deficiência.

Cabe salientar aqui, que a Psicologia Histórico-Cultural, de acordo com Tuleski (2002), tem em Vigotski¹ (1896–1934) seu principal representante, porém, no seu todo, conta com a participação de outros estudiosos como: Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov, Zaporózhets, entre outros. Vale ressaltar que para a compreensão desta tendência teórica se faz necessário considerar que Vigotski desenvolveu sua teoria nos anos da revolução na Rússia (1917), país este que, em 1922, tornou-se a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, num período de profunda e complicada transformação social voltada para a edificação de uma sociedade socialista, permeada pelos princípios leninistas, (1917-1931), em seguida, pelo período comunista stalinista, por volta de 1927, permanecendo até 1953.

Duarte (2000) chama atenção que para se compreender a obra de Vigotski é indispensável saber que este autor buscava edificar uma psicologia marxista, uma teoria histórico-cultural do psiquismo. Procurava um método por meio da síntese de uma concepção do homem como um ser sócio-histórico e neste contexto o trabalho é considerado a essência do homem, ou seja, a atividade socialmente útil é a principal via de constituição e desenvolvimento do psiquismo humano.

Facci (2004) expõe que a base marxista das obras de Vigotski levava o autor a ir à profundidade de todos os problemas constituindo um método de compreensão do psiquismo humano. Shuare (1990)² reitera esta idéia, explicando que os fundamentos marxistas da obra de Vigotski focalizaram as transformações na consciência, no comportamento humano e na vida

¹ A grafia do nome Vigotski apareceu de diferentes formas nas obras pesquisadas: Vygotski, Vygotsky, Vigotsky, e Vigotski. Optou-se por empregar esta última, apenas com objetivo de padronizar seu uso no decorrer deste estudo.

² Marta Shuare - La psicología soviética tal como la veo. Moscú, 1990. Esta obra encontra-se em Espanhol, a tradução foi realizada pela pesquisadora.

material. Mostrou desta forma que os fenômenos psíquicos possuem inter-relação com a vida e a atividade social e que o traço fundamental do psiquismo humano é o seu desenvolvimento vinculado com a atividade social. Para tal, a mediação por meio de instrumento constitui o principal modo de relação entre o sujeito e o objeto de sua atividade. A atividade mediada e a criação de instrumentos permitiram ao homem, no seu processo histórico, desenvolver funções psicológicas superiores que o diferenciaram dos outros animais.

1.2.1. O desenvolvimento do psiquismo humano com base na atividade/trabalho

A sociedade dessas últimas décadas tem se preocupado com as diferenças culturais, físicas e de outra ordem (como as que delimitam as deficiências). Mas há aspectos de convergência comuns a pessoas com e sem deficiência que devem ser destacados no tocante ao desenvolvimento.

Leontiev (1978) postula que o homem é um ser qualitativamente diferente dos animais e este é um ponto que mereceu grande discussão em diferentes orientações científicas. Na teoria evolucionista do darwinismo, o homem é produto da evolução gradual do mundo animal. Em oposição às teses fundamentadas na biologia, Leontiev (1978) defende uma visão de homem pautada em sua natureza social. Este autor defende a idéia de que tudo o que existe de humano provém da cultura desenvolvida pela humanidade no decorrer de seu desenvolvimento histórico.

Este autor explica ainda que o homem não nasce dotado das aquisições resultantes do desenvolvimento das gerações humanas. Elas permanecem no mundo real e estão presentes nas grandes obras da cultura humana. O homem pode tomar posse dessa cultura no decurso de sua vida quando vai adquirindo propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Basta para isso que haja possibilidade para esta prática, sem entraves do trabalho mutilador que tolhe a liberdade devido à intensa necessidade material.

Seguindo esta perspectiva, os apontamentos de Shuare (1990) demonstram que Vigotski procurou trabalhar todas as áreas da psicologia e acrescentou a cada uma delas novas contribuições, elevando-as. Ele se aplicou na criação de uma psicologia do homem e nela introduziu o fator “tempo” como um dos pontos cruciais para a compreensão do homem histórico, independentemente deste ter ou não uma deficiência. Esta é primeira forte característica da natureza social do homem ressaltada por este autor. “O tempo humano”, entendido no

contexto do materialismo histórico, é a própria história do homem e o processo de desenvolvimento da sociedade. Para entendê-lo, é preciso, antes de tudo, compreender o conceito de atividade produtiva das pessoas e do social.

O fundamento principal da atividade humana é seu caráter *mediatizado* pelo instrumento que permeia o sujeito e o objeto da atividade. É justamente neste aspecto, no modo como a pessoa vale-se dos instrumentos e da complexidade destes, é que podemos compreender o desenvolvimento social do psiquismo. Assim, os objetos da cultura criados pelo homem constituem a segunda característica da natureza social do homem defendida por Vigotski. Neste sentido, os fenômenos psíquicos são sociais por sua origem, sendo assim, não são estáticos. Eles obedecem a um desenvolvimento histórico e possuem relação de dependência em sua essência com a vida e a atividade social. “A história da psique humana é a história social de sua constituição” (Shuare, 1990, p. 61).

Esta autora enfatiza que Vigotski diferenciou qualitativamente o psiquismo humano *mediatizado* em comparação com o psiquismo animal, afirmando que os instrumentos de trabalho que permeiam a relação do homem com a natureza constituem a diferença do psiquismo humano natural em relação ao psiquismo dos animais. Vigotski enfatiza esta idéia dizendo que os processos psíquicos superiores do homem se encontram justamente em que certos instrumentos especiais entremeiam a função natural e o objeto, modificando a base estrutural de dada função. Um exemplo deste processo é o uso dos instrumentos e dos signos.

Shuare (1990) explica que signo e instrumento não significam a mesma coisa, mas são equivalentes em sua função de permitir ao ser humano apreender o mundo, compreendendo-o e intervindo junto a ele. O instrumento refere-se a tudo aquilo que pode ser usado para provocar mudanças no objeto da atividade, é o meio para a atividade externa do homem, destinado a conquistar a natureza. O signo é o meio para a ação psicológica sobre o comportamento, é dirigido para o interior do indivíduo. Os signos são estímulos condicionados, criados artificialmente pelo homem e que constituem um meio para dominar o comportamento. O primeiro implica no domínio da natureza, e o segundo, no domínio do *si mesmo*. “Assim ambos estão unidos na filo e na ontogênese, entrelaçados” (Shuare, 1990, p. 61). Conforme aponta esta autora, Vigotski privilegiou a linguagem como sistema de signos mediadores das funções psicológicas.

Facci (2004) pontua que as funções psicológicas superiores são aquelas tipicamente humanas como a percepção, a memória mediada, a atenção voluntária, a abstração, a linguagem e o pensamento verbalizado, entre outras. Estas funções possuem base biológica resultante da atividade cerebral, mas são essencialmente desenvolvidas a partir da interação do indivíduo com o mundo e mediadas pelos objetos construídos pelos seres humanos.

Os signos são os principais meios de mediação para a constituição das funções psicológicas superiores, daí a preocupação voltada ao modo como a pessoa com deficiência mental se apropria dos mesmos. A origem das formas superiores de comportamento encontra-se nas relações entre os homens, ou seja, na coletividade. Estas relações obedecem ao desenvolvimento histórico da humanidade. A coletividade, portanto, constitui o princípio social do desenvolvimento psíquico do homem, o qual se sobressai ao princípio natural-biológico (Davidov e Shuare 1994, citados por Facci, 2004).

Shuare (1990) ressalta que, para Vigotski, a história ontogenética das funções psíquicas superiores acontece desde o princípio do desenvolvimento cultural da criança, na interação e comunicação com os outros e com o mundo de objetos criados pelo homem. Vigotski denomina este processo de “sociogênese das formas superiores do comportamento” (Shuare, 1990, p. 65).

Seguindo esta idéia, ainda de acordo com esta autora, tudo o que é cultural é social, ou seja, a cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem. A natureza psíquica do homem representa o conjunto das relações sociais, passadas do externo para o interno e convertidas em funções da personalidade e nas formas de sua estrutura. Assim, a função psíquica aparece duas vezes no processo do desenvolvimento da criança: uma vez no plano social, como função compartilhada entre a criança e as pessoas, constituindo uma função *interpsicológica*, e uma segunda vez, no plano psicológico, como função individual, ou seja, *intrapsicológica*.

Sob tal perspectiva, Vigotski e Luria (1996) apontaram a necessidade de se considerar três trajetórias no desenvolvimento resultante da evolução do homem, para explicar como ocorre o desenvolvimento, desde o desenvolvimento da criança recém-nascida até chegar a se tornar um adulto cultural. São elas: a trajetória da evolução biológica desde os animais até o ser humano; da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a trajetória do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o nascimento, a travessia de vários estágios, o momento escolar e a seguir um adulto cultural.

Estes autores enfatizam que o desenvolvimento da criança não deve ser reduzido ao simples crescimento e maturação de qualidades inatas. Ressaltam que o comportamento da criança é caracterizado por diferenças qualitativas em diferentes idades, tanto nas transformações fisiológicas como na capacidade de usar as várias formas culturais de comportamento.

“O desenvolvimento da criança (podemos inferir: tendo ou não deficiência) começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que sob influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um processo cultural complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento” (Vigotski e Luria, 1996, p. 214).

Neste sentido, Vigotski e Luria (1996) enfatizam que as incontáveis mudanças do comportamento durante o percurso do desenvolvimento é que causam os maiores avanços na transformação da criança em um adulto cultural. Para os autores, este é o ponto que mais sobressai em relação à diferenciação dos seres humanos dos outros animais. Considerando as capacidades inatas do ser humano, ou seja, suas funções naturais, estas são mais desenvolvidas no homem primitivo do que no homem cultural. Isto se deve à evolução das condições de existência e das novas formas de comportamento. O homem moderno pode valer-se de variados instrumentos artificiais do ambiente cultural para ampliar seus sentidos e expandi-los. Diante disto, o problema que se apresenta à Psicologia Escolar voltada para a Educação Especial é: como contribuir para o indivíduo com deficiência mental se tornem adultos culturais?

Para melhor compreensão deste processo, Vigotski e Luria (1996) relatam que o macaco ergueu-se em posição ereta e diferenciou-se em suas extremidades, desenvolvendo as mãos, devido às condições externas. Este desenvolvimento das mãos resultou mais tarde na forma mais evoluída da mão humana. Estas mudanças na mão seriam seguidas de transformações no cérebro,

conseqüentemente, foram surgindo novas formas de adaptação do homem ao ambiente. Conforme as novas exigências e pressões externas imediatas, o homem foi desenvolvendo capacidades cada vez mais complexas para sua luta por sobrevivência. Neste processo, o homem criou ferramentas que foram constituindo o ambiente industrial/cultural e foi se modificando junto com ele. As formas primitivas de comportamento deram lugar a formas culturais complexas. Sob a influência das condições externas complexas o homem cultural se constituiu e a mente adquiriu enorme repertório de mecanismos psicológicos.

Vigotski e Luria (1996) observam que o processo de transformação e adaptação da criança é marcado por estágios de desenvolvimento cultural, nos quais a criança vai adquirindo habilidade para utilizar as ferramentas criadas pelos homens. Primeiramente, a criança usa o objeto como uma coisa indiferenciada e depois passa a utilizá-lo para conseguir algo que deseja. Enfatizam os autores que, a princípio, faz-se necessário que a atividade instintiva da criança seja substituída pela atividade intelectual intencional, que resultará em uma ação organizada. De acordo com Vigotski e Luria (1996), o nível psicológico de desenvolvimento de uma criança pode ser observado pela forma com que ela faz uso de ferramentas para atingir seus objetivos.

Vimos que para Vigotski e Luria (1996), o processo do desenvolvimento infantil deve ser considerado pelo ângulo qualitativo, como se fosse uma *cadeia de transformações*, ou seja, em cada etapa de seu desenvolvimento, a criança apresenta peculiaridades qualitativas, de forma que o organismo e a personalidade obedeçam a estruturas específicas a cada período. Vale ressaltar que o desenvolvimento individual do homem possui especificidades a cada idade e estágio do seu processo. Na pessoa com deficiência mental é que se vê que a transformação dessa atividade não ocorre como se espera, e este é mais um desafio para se refletir sobre a contribuição da Psicologia Escolar neste sentido.

De acordo com os apontamentos de Facci (2004), Leontiev, Elkonin e Vigotski defenderam que cada etapa do desenvolvimento individual humano é marcada por uma atividade principal ou dominante, as quais dão base para a estruturação das relações do indivíduo com o meio social real. Estes autores demonstram que a criança desenvolve “atividades principais” que compõem o modo pelo qual ela se desenvolve e se relaciona com o mundo. Assim, a cada etapa de seu desenvolvimento, surgem necessidades psíquicas específicas. Facci (2004) pontua que os principais estágios de desenvolvimento do indivíduo, destacados por Elkonin, são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade profissional/estudo.

Esta autora assinala que para Elkonin, a cultura tem um papel determinante no conteúdo e na motivação em cada período do desenvolvimento da criança. As atividades dominantes de cada período não são estáticas nem apresentam limites de idade cronológica. Quando a criança passa para uma atividade dominante seguinte não significa que a atividade do período anterior deixou de existir, ela apenas perde sua força. Elkonin caracterizou os períodos dos processos de desenvolvimento psíquico distribuindo as atividades dominantes da seguinte forma: a) primeira infância: comunicação emocional direta (primeiro grupo) e atividade objetual manipulatória (segundo grupo); b) segunda infância: jogo (primeiro grupo) e atividade de estudo (segundo grupo) e c) adolescência: comunicação íntima pessoal (primeiro grupo e atividade profissional e de estudo (segundo grupo). Desta forma, os dois momentos que compõem cada período do desenvolvimento aparecem vinculados entre si permeados pela assimilação dos objetivos, dos motivos e normas da atividade e depois, num segundo momento, pela assimilação dos modos de ação com o objeto e a descoberta de possibilidades técnicas e operacionais do mesmo.

A passagem de uma etapa a outra do desenvolvimento se dá com a percepção por parte da criança de que a sua forma de ação já não corresponde as suas potencialidades. Esta reage com esforço para transformá-las em novos modos de relação. A consciência das relações que foram estabelecidas leva a motivação para outra atividade, ou seja, os motivos se modificam e conduzem a uma remodelagem das ações anteriores. “A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento” (Facci, 2004, p. 73).

De acordo com Shuare (1990), Vigotski entende o desenvolvimento como um complexo de processos, cuja passagem entre um e outro estão marcados por *crises*, que são momentos em que se produzem saltos qualitativos que modificam toda a estrutura das funções, suas interrelações e seus vínculos.

De acordo com Vigotski (1996), as crises podem permanecer por vários meses e caracterizam rupturas bruscas na personalidade da criança. Este autor classifica-as da seguinte forma: crise pós natal – ocorre no primeiro ano de vida da criança, entre 2 meses e 1 ano de idade. Crise de 1 ano - ocorre na infância precoce, entre 1 e 3 anos de vida. Crise dos 3 anos – ocorre na idade pré-escolar, entre 3 e sete anos. Crise dos 7 anos – entre 7 ou 8 anos a 12 anos. Crise dos 13 anos - ocorre na puberdade, entre 14 e 18 anos e crise dos 17 anos (Vigotski 1996). Segundo o autor, não existem limites definidos correlacionados exatamente às idades

correspondentes que determinem o começo e o final da crise. Cada criança passa por essas crises de maneira peculiar, não sendo possível caracterizar exatamente os comportamentos que aparecerão nesses momentos. O negativismo é uma característica marcante nesses períodos. Nesses períodos críticos, a criança se depara com frustrações frente às suas necessidades básicas ou repressão de novas necessidades que surgem ao final de cada etapa do desenvolvimento.

Para Vigotski (1996), a criança enfrenta a perda do que já havia conseguido na etapa anterior e em seguida adquire algo novo. Abre uma lacuna entre a perda dos antigos interesses da criança e o aparecimento de outros novos que carecem ainda ser assimilados. As mudanças que decorrem dessas transições abrangem o desenvolvimento da criança como um todo. Assim, uma função que ocupa determinado papel em um período passa a ocupar novo lugar na estrutura psíquica da criança num período seguinte.

Leontiev (1978) ressalta que é por meio da atividade que a criança vai se reorganizar frente às necessidades internas para que apareçam as novas atividades, entre elas uma dominante. Conforme aponta Shuare (1990), neste processo, a atividade que uma criança pode realizar ou resolver com autonomia, num dado período do seu desenvolvimento, caracteriza o que ela já aprendeu até o momento, constituindo seu *nível de desenvolvimento atual ou real*. No entanto, o desenvolvimento nunca está definido só por sua parte já madura, mas também por aquelas que ainda estão em processo de maturação, não somente em nível atual, mas as que estão na *zona de desenvolvimento próximo*. Neste sentido, a zona de desenvolvimento próximo pode ser definida como o que a criança pode realizar com a ajuda de outro (professores, adulto, companheiros). Estes são dois conceitos importantes no que diz respeito à educação das crianças em idade escolar. Infere-se aqui, que o conhecimento destas proposições deveriam ser conteúdos fundamentais dos cursos de formação para os professores.

Outro fator importante das teses de Vigotski destacadas por Shuare (1990) foi o conceito de *imitação*, pois a criança que imita aprende. Este autor diferenciou a capacidade humana de imitação da dos animais, contrapondo-se ao entendimento desta como uma atividade puramente mecânica. Demonstrou que a criança só consegue imitar aquilo que está na zona de suas possibilidades intelectuais próprias. Assinalou que o animal não é capaz de desenvolver suas capacidades intelectuais pela imitação ou aprendizagem. Já a criança, a partir do ensino, vai transformando suas funções no decorrer das etapas de seu desenvolvimento - esta é a diferença fundamental.

A zona de desenvolvimento próximo é que determina a esfera dos estágios da criança e o que ela pode fazer somente com a colaboração de outra pessoa, esse é o momento decisivo nas interrelações do desenvolvimento e do ensino. Facci (2004) coloca que na escola a criança passa a perceber que suas realizações são importantes, pois tem tarefas para realizar e outras atividades escolares. O ensino vai proporcionar à criança a apropriação de conhecimentos científicos produzidos pelo homem, o que vai influenciar no aparecimento da consciência e do pensamento teórico, desenvolvendo as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

Neste sentido, o fundamental para a Psicologia da Educação é estudar a possibilidade para que a criança se eleve de nível, mediante a colaboração, a atividade conjunta. Na infância, o ensino para ser adequado deve se adiantar ao desenvolvimento e não o oposto. Para Vigotski (1996), cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará, porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se noutro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo, e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas.

Davidov, citado por Duarte (2000), enfatiza que a Psicologia Histórico-Cultural atribui à educação escolar um papel ativo na formação do psiquismo dos indivíduos. Para a escola de Vigotski, a educação escolar não apenas interfere positiva ou negativamente no desenvolvimento, e sim produz desenvolvimento.

Barroco (2007) ressalta que, para a perspectiva teórica Histórico-Cultural, a educação é atrelada às transformações históricas, o que obriga revisões e estudos constantes das contradições dos homens. A aprendizagem e o desenvolvimento humano possuem uma relação dialética entre o que a humanidade construiu e desenvolveu e o que os indivíduos são ou poderiam vir a ser. Esta autora tece uma compreensão em torno da afirmação de que uma proposta educacional só pode ser fundamentada na dependência dos movimentos históricos próprios a um espaço sócio-

cultural e utiliza o momento histórico pós-revolucionário e as proposições educacionais elaboradas pelos russos e soviéticos que visavam à construção de uma nova sociedade.

Assim, a educação russa, que serviu de conteúdo para a produção vigotskiana no campo da defectologia, segundo Barroco (2007), deveria se contrapor à ideologia, entendida por Marx e Engels como uma visão invertida da realidade e da existência material dos homens, decorrentes das próprias contradições sociais. Os conteúdos dos ideais educativos deveriam estar relacionados aos ideais socialistas, ou seja, referir-se à luta contra a ideologia dominante.

Observa esta autora que a educação russa foi norteadada pelos seguintes princípios: o conceito de coletividade e de pertencimento à mesma; do desenvolvimento da autogestão no mundo do trabalho e na vida pessoal; do uso do planejamento e do domínio de técnicas de produção; do desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas etc. Para a sociedade soviética, o trabalho se tornou tema básico para inspirar o programa da escola em todos os períodos, sendo visto não somente pela via da especialização, mas como o construtor de uma nova vida que, prescindindo da formação em apenas uma dada profissão, permite uma idéia clara das relações e interdependências das várias formas de trabalho.

De acordo com Barroco (2007), os fins da educação soviética buscavam, desta maneira, superar a contradição entre o homem e o trabalho pela escola do trabalho, e criticavam o trabalho manual na escola. Vigotski não foi citado nesta época, mas também defendia que a moral deveria ficar dissolvida nas formas múltiplas de comportamentos resultantes de uma educação que levasse ao pensamento livre. Fica claro o compromisso deste autor com tal idéia quando ele defende a formação politécnica do trabalhador, de maneira que a educação seria norteadada pelo ensino das especificidades das diferentes formas de trabalho.

Seguindo esta idéia, a educação soviética objetivava uma educação com qualidade para todos: para os trabalhadores, para seus filhos e também para as pessoas com deficiência, as quais eram, em grande parte, pessoas improdutivas e precisavam ser incluídas de alguma maneira no sistema de uma sociedade igualitária. De acordo com Barroco (2007), neste sentido, Vigotski postulou que a deficiência implica antes do que biológica em uma questão social.

Barroco (2007a) relata que Comênio, anterior a Locke, já se referia ao que hoje se denomina deficiência mental, intelectual ou cognitiva. Foi na elaboração social do saber, que abarca autores como esses, que Vigotski buscou base para, de 1920 e 1930, desenvolver suas teses incluindo as mediações sócio-culturais (históricas) que as potencialidades humanas podem

desenvolver, e no âmbito da *Defectologia*. Tal termo era utilizado pelos estudiosos da época para se referir à ciência que tinha por objeto de estudo as deficiências ou *defeitos*.

1.2.2. A Psicologia Histórico-Cultural e a defesa do desenvolvimento do deficiente mental

Feitas estas considerações, serão abordados, neste momento os estudos da escola de Vigotski no âmbito da Defectologia. E também algumas elaborações de Luria sobre a pessoa com “retardo mental”. Os primeiros trabalhos de Vigotski sobre Defectología foram publicados somente em 1924, período que se dedicou às investigações científicas no Instituto de Psicologia e ao trabalho com o Comissariado do Povo de Instrução Pública, na subseção de crianças deficientes. Reiterando que o termo Defectologia era utilizado pelos estudiosos russos no início do século XX, para se referir à ciência voltada ao estudo das deficiências, ou *defeitos*³ (Barroco, 2007a). Esta autora defende que a obra intitulada Defectología é um arcabouço teórico muito rico quanto ao desenvolvimento das teses de Vigotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Vigotski e Luria (1996) enfatizavam que no decorrer da história dos estudos dos fisicamente defeituosos, a idéia de se investigar os danos causados na capacidade mental da criança fisicamente deficiente limitou os horizontes com características puramente negativas dessas pessoas. Ambos defenderam a necessidade de se descobrir os aspectos positivos na deficiência, ou seja, observando que no comportamento natural defeituoso percebe-se a existência de técnicas e habilidades culturais que dissimulam e compensam o defeito. Portanto, a pessoa fisicamente deficiente desenvolve outras características muito positivas que vão além das dificuldades diante da deficiência.

Estes autores destacavam os estudos de Alfred Adler (1870-1937), psicólogo alemão que, em 1905, lançou fundamentos de uma tese original sobre a personalidade. Como médico de doenças internas, Adler, se viu diante de fatos em que pacientes que apresentavam algum defeito eram capazes de superá-los. Diante das fraquezas congênitas comumente encontradas, Adler mostrou que se poderia compensá-las ou até mesmo supercompensá-las. Por exemplo, uma

³ Defeitos: termo utilizado pelo autor para se referir a pessoas que apresentavam alguma limitação física ou mental, atualmente o termo utilizado é “deficiência”.

pessoa que nasce com dificuldades de audição poderia vir a se tornar um músico, ou ainda um orador, no caso de defeito na fala. Demonstrou que quando o defeito se torna o foco central da preocupação do indivíduo, ele acaba construindo sobre este defeito uma espécie de *superestrutura psicológica*, a qual busca insistentemente por meio de treino e uso cultural de sua função defeituosa substituí-la, caso seja fraca, ou compensá-la, caso seja ausente.

Com base nestas proposições, os autores esclarecem que o defeito existente deprime o estado psicológico do indivíduo, enfraquecendo-o e deixando-o vulnerável. Este estado passa de desestimulante para estimulante para o desenvolvimento, de maneira a sair do estado de fraqueza para a força. Uma pessoa cega, por exemplo, embora possa ter órgãos sensoriais idênticos aos videntes, pode desenvolver uma capacidade na sua utilização que supera muito além a mesma capacidade dos videntes. Isso porque as sensações auditivas e táteis, numa pessoa vidente, permanecem em uso mínimo, por causa da visão. Já para o cego, este uso atinge grau incomum de plenitude e sensibilidade. A audição e o tato para a pessoa cega tornam-se o centro da sua atenção e promovem o desenvolvimento de inúmeras técnicas para o uso cada vez mais complexo desses sentidos. Exemplo disso é a leitura em Braille realizada rapidamente pela pessoa cega. Desta forma, caem por terra os mitos mágicos de que a pessoa cega tenha poderes de *sexto sentido* ou coisa parecida, ou ainda, de que ao se tornar cega, a natureza lhe contempla com acuidade excepcional os outros órgãos.

Assim, cada instrumento dominado para uso próprio da pessoa com deficiência modifica sua estrutura psicológica, enriquece seu intelecto e promove sua inclusão em extratos sociais mais amplos, abrindo maiores possibilidades de desenvolvimento. Diante da necessidade de aprender novos meios, como uma prótese, ou outros meios alternativos de comunicação ou de contato com o mundo, a pessoa com deficiência molda também toda a sua essência, personalidade e comportamento. Assim como as deficiências físicas, “os defeitos psicológicos muitas vezes se compensam não só por métodos externos, mas também pela organização e orientação do caráter de toda a personalidade” (Vigotski e Luria, 1996, p. 226).

Em experimentos realizados por Vigotski e Luria (1996) com crianças consideradas *retardadas*, os resultados demonstraram que muitas vezes elas não apresentaram deterioração de todas as funções psicofisiológicas, em vários casos são até superiores à norma. Em relação ao uso

da memória, por exemplo, muitas crianças com *retardo*⁴ demonstraram função mnemônica aguçada e capazes de lembrar mecanicamente de longos trechos de texto mesmo sem qualquer compreensão dele. Ficou demonstrado nestes experimentos que a criança com *retardo* reconhece como normal tudo que está ligado pelo sentimento e pela relação com sua personalidade e interesse. Aquilo que faz parte de seu cotidiano e que não exija esforço é mais fácil de memorizar, enquanto que aquilo que é incomum e incompreensível causa recusa para memorização por parte da criança.

Os autores pontuam que diante desses resultados pode-se dizer que a memória de uma criança *retardada*, bem como a visão, a audição entre outras funções naturais, podem permanecer sem alterações decorrentes de sua incapacidade. A única diferença desta para uma criança normal é que esta última consegue utilizar racionalmente suas funções naturais de forma eficiente e quanto mais progride, mais aumenta a possibilidade de uso de dispositivos culturais para ajudar sua memória, no caso. Já a criança com *retardo* pode ser dotada do mesmo aparato natural de uma criança normal, mas não sabe como domina-lo funcionalmente para seu uso racional. Assim, eles permanecem atrofiados e inúteis. Este é o ponto crucial que constitui o defeito básico da criança *retardada*. “O retardo é um defeito não só dos processos naturais, mas também do seu uso cultural. Para combater isso, exigem-se as mesmas medidas culturais auxiliares” (Vigotski e Luria, 1996, p. 229).

Vigotski e Luria (1996) afirmam que a criança *incapaz de aprendizagem* ou de *desenvolvimento lento* necessita de influência suficiente de seu ambiente cultural. Para eles, esta seria uma forma de obter êxito no enfrentamento do *retardo* da criança, partindo muito mais do fenômeno de subdesenvolvimento cultural do que de um fato biológico. Estes autores deixam explícito que a concepção da criança com *atraso mental* até então era reducionista. A criança classificada, na época, como *débil*, *imbecil* ou *idiota*, era percebida como alguém que possuía estrutura psicológica deficiente, memória insuficiente, percepção e inteligência inadequadas, enfim, uma pessoa retardada era tida como psicologicamente inválida desde o nascimento. Questionavam esse ponto de vista e apontavam para os dados estatísticos, obtidos em estudos da época, que demonstravam que o retardo não estava diretamente relacionado à deterioração das funções psicofisiológicas (órgãos do sentido), nem mesmo das funções intelectuais.

⁴ Retardo: termo da época utilizado pelos autores soviéticos para se referir às pessoas com deficiência mental, também eram utilizados termos como, defeito e atraso mental.

Vigotski e Luria (1996) não negam que os *Débeis* e os *Imbecis* possuam realmente defeitos impeditivos no cérebro, entretanto, defendem que para a criança com *atraso mental* deve haver uma intervenção suficiente em seu meio cultural que a faça transpor as barreiras do *mundo dos normais*. Neste sentido, veem com otimismo a frequência da “criança retardada” em escola normal, enfrentando o atraso apenas como “um fenômeno de subdesenvolvimento cultural” (Vigotski e Luria, 1996, p. 234).

Vigotski⁵ (1997) coloca que até 1920, a deficiência era considerada somente na sua categoria de *defeito*, ou seja, como *menosvalia*. As forças positivas do seu contrário foram deixadas de lado pela medicina e pela educação. Os psicólogos e pedagogos não viam que o *defeito* não é unicamente a pobreza psíquica, mas também fonte de riqueza; não é apenas *debilidade*, mas também fonte de energia. O autor relata que, em 1931, a concepção da medicina sobre a criança considerada anormal era pautada somente em distinguir sintomas e diagnosticar o *atraso mental*. Considerava que os esforços da medicina se reduziram apenas no destaque dos problemas de desenvolvimento da criança Oligofrênica⁶, com a simples conclusão de que estas possuem desenvolvimento semelhante ao dos doentes mentais.

De acordo com Alvim (2003), na atualidade, a oligofrenia refere-se ao déficit congênito ou precoce no desenvolvimento intelectual. Caracteriza-se pela deficiência global das atividades psíquicas, em comparação à faixa etária e sócio-cultural. Este autor enfatiza que em idade escolar, uma criança com deficiência mental (oligofrênica), além das dificuldades de aprendizagem, pode apresentar problemas de conduta, como nervosismo, falta de controle de seus impulsos, dificuldade de concentrar sua atenção etc.

Segundo Vigotski (1997), a oligofrenia não foi considerada pela medicina como um processo, ou seja, deixaram de lado a dinâmica da criança com *atraso mental*, as leis de seu desenvolvimento, e a unidade destas com as leis do desenvolvimento da criança normal. Em estudos posteriores, em torno do desenvolvimento das crianças oligofrênicas, Luria (1974) constatou que mesmo diante das dificuldades provocadas pela deficiência, existem possibilidades educacionais de superação das mesmas.

⁵ A obra de Vygotsky, *Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia*, de 1997 encontra-se em Espanhol e foi traduzida pela pesquisadora.

⁶ De acordo com o dicionário, oligofrenia é uma palavra do grego=oligos que significa pouco e, pherén=phenós que significa espírito – Designa uma gama de casos onde há um déficit de inteligência no ser humano.

Vigotski (1997) explicita que o descrédito na superação da deficiência por parte da criança resultou dos métodos de medição de inteligência construídos pelas ações científicas da época, pautados somente na quantificação, sem se considerar o processamento das manifestações da deficiência na criança. O autor cita como exemplo as escalas métricas de Binet (1857-1912), usadas para quantificar o desenvolvimento cognitivo e cita também B. I. Rossolino (1860-1926), que criou o teste denominado *O perfil*. Para ele, a medição da insuficiência intelectual não daria conta de caracterizar o *defeito* nem a estrutura da personalidade e a capacidade do indivíduo como um todo. Assim, defendia a estruturação de um novo método para estudar os fenômenos da deficiência.

Neste sentido, reitera que métodos puramente quantitativos são insuficientes para investigar as capacidades do indivíduo. Inclui aí os testes psicológicos de estudo da criança deficiente, os quais abarcam somente questões psicológicas, desconsiderando as anatômicas e fisiológicas. Para este autor, os fenômenos estudados no campo da defectologia não podem ser englobados em um único esquema. A idéia de atribuir uma área menor da pedagogia para o ensino especial pautou-se nesta visão quantitativa da *insuficiência intelectual da criança*, promovendo a concepção de que o ensino nesse âmbito deveria ser reduzido e lento.

Acredita que o eixo principal frente ao *defeito* é o duplo papel que este representa na vida da criança. O primeiro passa pela insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento, e o segundo são as implicações do *defeito* na formação da personalidade da criança. O autor frisa que, por um lado, o *defeito* enquanto limitação representa uma diminuição quanto às possibilidades de desenvolvimento da criança, mas, por outro, o sentimento de incapacidade provocado pelo *defeito* pode impulsionar a criança a superar suas limitações e a se fortalecer para enfrentar as barreiras que o mesmo lhe impõe. Esse é o princípio da teoria do processo de compensação. Todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, se não incluir obrigatoriamente a existência dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos que se reestruram e se nivelam dentro do processo de desenvolvimento influenciando na conduta da criança (Vigotski, 1997, p.14).

Vale ressaltar que a teoria da compensação da qual fala foram idéias desenvolvidas pelos autores W. Stern (1921), T. Lipps (1907), A. Adler (1928), Vigotski, citando estes autores, explica que a compensação pode ocorrer tanto na vida orgânica quanto na psíquica. No entanto,

afirma que não se pode considerar a compensação como uma lei universal, mas concordava com Adler (1928), cuja concepção era de que a tensão entre *o querer e não poder* impulsiona a *compensação* e pode levar até mesmo à *supercompensação*. Diante desta idéia, destaca que a criança deficiente sofre um condicionamento social que se dá de duas maneiras: a) pelo sentimento de inferioridade que vem do insucesso frente às realizações sociais causadas pelo defeito e, b) pela orientação social para a compensação, buscando adaptação às condições que o meio lhe impõe.

No caso específico da deficiência mental, aponta um complicador na teoria da compensação. Destaca que para a teoria adleriana, a tomada de consciência do sujeito se dá por meio de sua própria insuficiência, sendo este o único caminho para o surgimento do sentimento de inferioridade, partindo daí o impulso para a compensação de seu *defeito*. Vigotski (1997) chama atenção então, para o fato de que Adler se pautava numa visão puramente biológica do processo de compensação e sob esta visão a criança com *atraso mental* era concebida como incapaz de ter consciência de si mesma ou do seu *defeito*. Partindo deste ponto de vista, ela não poderia obter o impulso para a compensação do *defeito*.

Diante deste complicador, defende que a compensação não vem unicamente de um ímpeto interior provocado pelo *querer e não poder*, mas sim da convivência social coletiva da criança, onde ela encontra material necessário para a edificação das funções internas, sendo esta a fonte para o processo de seu desenvolvimento compensatório. Vigotski (1997) explica que a formação de reservas internas da criança com atraso mental para enfrentar sua deficiência provém da forma com que seu defeito é tratado pelo meio coletivo onde ela se desenvolve.

Assim, se na coletividade, a criança encontra mediadores que a levem a superar as limitações biológicas, esta pode se apropriar do uso de instrumentos culturais e desenvolver suas funções psicológicas superiores, nisto consiste a compensação do defeito. O autor afirma que a compensação é claramente possível, pois a maioria das funções psicológicas superiores, como a atenção, memória, abstração, entre outras, podem ser simuladas, conforme comprovou Binet (1857-1912). Este pesquisador realizou experimentos em que demonstrou ser possível utilizar meios alternativos para desenvolver as funções intelectuais. Ele estudou pessoas com excelente memória, comparado-as com sujeitos que possuíam memória média. E concluiu que quando tinham que memorizar uma série de cifras, os indivíduos com memórias medianas substituíam por letras, imagens, palavras, por relatos etc. Esta era chave para que o sujeito alcançasse os

mesmos resultados que o das pessoas que realmente possuíam uma memória excelente. Segundo Vigotski (1974) e Luria (1996), as constatações de Binet podem ser claramente observadas no desenvolvimento tanto na criança normal quanto na criança com atraso mental, porém para esta última deve-se focalizar ainda mais sua participação social para que esse processo ocorra.

A criança com atraso mental necessita de recursos auxiliares alternativos, aos quais Vigotski chama de *mediadores*, para que possa estimular suas capacidades naturais e superá-las, elevando-as para funções psicológicas superiores, e isso se dá no meio coletivo e cultural. Torna-se importante destacar neste momento, que as principais funções psicológicas destacadas por Vigotski e Luria são: a memória, a atenção, a abstração, o pensamento e a linguagem⁷.

Luria (1980) explica que *mediadores* culturais são formas peculiares que intermedeiam a criança e o meio para que ela se aproprie dos conhecimentos adquiridos pelo homem, e possa utilizá-los objetivamente em sua vida. O autor aponta que este processo de aprendizagem da criança ocorre principalmente na escola. Acrescenta ainda que a criança com atraso mental possui talento inato tal qual a criança normal, ou seja, não existem impedimentos inatos para que a criança com atraso mental possa enfrentar as dificuldades de sua educação cultural.

Tanto Luria como Vigotski afirmam que o *defeito* não pode ser confundido com o que se chama de primitivismo da psique infantil, o qual foi por muito tempo confundido com a debilidade mental pela similaridade de suas manifestações exteriores. O primitivismo aqui se refere aos primórdios do desenvolvimento característico aos primeiros anos da vida infantil. Do ponto de vista dialético, enfatiza Vigotski (1997) que não existe idéia mais errônea que esta, porque precisamente no processo do desenvolvimento, o primário é *superado* repetidamente pelas novas formações qualitativas que se originam durante o processo de desenvolvimento. Eles ressaltam que o primitivismo pode combinar-se inclusive com uma psique superdotada. Neste sentido, o *defeito* não conduz obrigatoriamente ao primitivismo, pode também se combinar a uma psique profundamente culta.

Vigotski e Luria (1996) defendem que para a criança normal, o primitivismo infantil significa o momento inicial de sua infância, quando ainda não possui conceitos positivos nem negativos em relação ao mundo que a cerca. Conforme as condições que forem dadas a esta

⁷ Vigotski faz uma análise mais detalhada no volume das Obras Escogidas III, especificamente nos capítulos 3 e 4, onde aprofunda a explicação das funções psicológicas superiores e seu papel no desenvolvimento da criança.

criança, ela seguirá seu curso até alcançar o nível de um homem culto. Com relação à criança com deficiência mental, é sua condição cultural que não lhe permite alcançar altos níveis de desenvolvimento. Assim, eles concluem que se o primitivismo está ligado à inaptidão para uso das ferramentas culturais, e se por meio deste uso é que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, então basta criar meios auxiliares para que a criança com deficiência aprenda a utilizar tais ferramentas e eleve suas funções psíquicas até alcançar níveis sociais próximos aos padrões sociais de seu meio. No entanto, a criança com *debilidade mental*, por ficar à parte dos modos culturais de desenvolvimento intelectual natural, acaba por não cumprir completamente seu processo de desenvolvimento cultural. Deste modo, não é a sua condição que não lhe permite alcançar níveis mais altos de desenvolvimento, e sim as implicações sociais atribuídas à sua deficiência que tolhem as suas possibilidades para tal objetivo.

Luria (1994) ressalta que é o meio no qual a criança se desenvolve que promove avanços em suas capacidades psíquicas. Relata que pesquisadores soviéticos identificaram que crianças com características diferentes necessitam de métodos individuais de trabalho que venham dar conta de atender suas particularidades, que tenham uma estruturação dos conteúdos voltados para o avanço do desenvolvimento da criança.

Assim, para Vigotski (1997), a criança *normal* só se distingue da criança deficiente na maneira como utiliza os mediadores, utilizando-os de modo diferente. Com o domínio da ferramenta se eleva a função psicológica a um nível superior, ampliando a atividade. Este é um ponto crucial a ser destacado como contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial. Cabe explicar aqui quanto a este aspecto, como comentam Facci, Tuleski e Barroco (2006), que Vigotski afirmava que os indivíduos com deficiência deveriam participar, de fato, das práticas sociais da época, e que a educação deveria valer-se dos recursos mediadores existentes ou a serem criados, bem como do engajamento político que ela deveria assumir frente ao projeto da sociedade comunista.

Diante destas considerações, Vigotski (1997) aponta que a *criança com atraso* poderia responder a uma ação pedagógica adequada elevando suas funções psíquicas superiores. Isto porque o desenvolvimento incompleto das funções superiores está vinculado ao desenvolvimento cultural, ao que o ambiente pode oferecer desde o princípio à criança. Sem isso, as consequências da deficiência mental acumulam suas características negativas, conseqüentemente, ocorre um desenvolvimento social incompleto por causa de uma negligência pedagógica. O autor ressalta

ainda que a pedagogia terapêutica da escola auxiliar russa foi influenciada pelas noções básicas sobre a natureza do *atraso mental* descritas pela medicina e tentou construir sua prática sobre o quadro que se mostrava como resultado do estudo clínico, que concebiam a criança *mentalmente atrasada* como uma pessoa enferma, sem mesmo definir qual era sua enfermidade. Frisa que as diferenças entre as crianças normais e as deficientes são evidentes, porém, uma caracterização apenas negativa não esgota em absoluto as características positivas desta criança.

Vigotski (1997) afirmava que a escola auxiliar, assim como a normal, passava por uma insuficiência de orientações teóricas para fundamentação científica sólida para compor seus princípios e proporcionar fontes para as questões que vinham se levantando sobre a *defectologia*. Ele defendia que a escola especial da época deveria atuar em conformidade com o programa da escola comum. Postulava que a escola especial tinha a tarefa de uma criação positiva, de gerar formas de trabalho próprias que respondessem às peculiaridades de seus educandos. Neste aspecto, frisava que os meios pedagógicos não deveriam ser adaptados ao *defeito* e sim vencê-lo, este seria o grande desafio do problema prático da *defectologia*.

De acordo com seu ponto de vista, uma escola especial não deveria limitar o papel da vida social das crianças com *defeito*. Ele acreditava que a escola especial deveria ser uma preparadora de um novo homem com uma nova vida na sociedade soviética, por meio do trabalho coletivo num âmbito social. Como trabalhadores, as pessoas com *atraso mental* participariam na medida de suas forças.

Vigotski (1997) posicionava-se a favor dos fundamentos do materialismo dialético para a construção da pedagogia geral, incluindo aí a educação especial, de forma que a criança com atraso mental pudesse participar da coletividade obtendo possibilidade para chegar à compensação do seu *defeito*. Para ele, os educadores da escola auxiliar deveriam conhecer o conceito de *compensação ou supercompensação perante o defeito*, compreender que a força que surge da debilidade leva às aptidões das deficiências. Defendia que a *teoria da supercompensação* era de fundamental importância, como base psicológica para uma teoria prática da educação de toda criança com ou sem *defeitos*, baseada na oposição da deficiência orgânica dada e os desejos e fantasias levando à compensação – o autor enfatizava que este era o ponto de partida para toda educação. Mas ele também chamava atenção para não se acreditar no mito de que existe a possibilidade da plena validade social para as crianças com *defeito*, pois crer

que qualquer defeito se compensaria seria sem dúvida tão ingênuo como pensar que qualquer enfermidade resultaria na cura.

Assim, Vigotski (1997) defendia que os princípios e métodos gerais da educação especial deveriam se organizar dentro do sistema da pedagogia para *criança normal*, independentemente do tipo de deficiência em atendimento, ou seja, deficiência física ou mental. Segundo ele, tanto para a *criança cega, surda-muda* ou com *atraso mental* (termos da época), criou-se um mundo asilado e cerrado, acomodado e adaptado ao defeito da criança, de tal forma que tudo permanecia centrado na deficiência, e não se introduzia o indivíduo em uma vida autêntica. Frisava que a escola especial soviética mantinha a criança em um mundo asilado promovendo desenvolvimento de hábitos que reafirmavam seu asilamento e acentuavam o separatismo.

Defendia que a educação para toda criança, deficiente ou não, deveria envolver suas bases na educação social. Conforme discute Barroco (2007a), a defesa de Vigotski para o ensino era pela educação social laboral para aqueles que eram atendidos pela escola auxiliar, com base nos pressupostos filosóficos marxistas. A autora pontua que Vigotski aborda inicialmente o tema da educação social propondo vincular a pedagogia especial da criança fisicamente deficiente e da mentalmente atrasada com os princípios e métodos gerais da educação social laboral aplicados para as crianças soviéticas, de maneira que as crianças com ou sem deficiências convivessem socialmente.

Barroco (2007a) destaca que o termo *social* para Vigotski engloba, em seu sentido mais amplo, a idéia de que todo o cultural é social. A cultura é um produto da vida social e da atividade social do homem. Neste sentido, a criança com ou sem deficiência, que participe do desenvolvimento cultural já estaria introduzida no plano social do desenvolvimento.

Vigotski (1997) enfatiza que a tarefa da educação é inserir a criança com deficiência na vida e promover meios para compensação de sua deficiência. Afirmava ainda que o grupo formado com crianças mentalmente atrasadas, de acordo com seu nível de desenvolvimento, é um ideal pedagógico falso, pois contradiz a lei fundamental do desenvolvimento do nível psicológico superior e o conceito da variedade e da dinâmica das funções psicológicas para a criança em geral e para a mentalmente atrasada em particular.

Luria (1974), concordando com Vigotski, afirma que a idéia de seleção das crianças intelectualmente *fracas* e seu agrupamento indicam um equívoco característico da estrutura social

de classe, próprio do sistema de país capitalista. Parece evidente que as crianças que vivem desde pequenas sob condições de um ambiente abundante em todos os aspectos terão maior desenvolvimento intelectual do que aquelas filhas de camponeses que recebem do ambiente a escassez em todos os sentidos. Este autor ressalta que a escola é o local em que, por meio de métodos adequados, as crianças *se estruturam e se desenvolvem para níveis superiores*. O autor chama atenção para o quanto é errônea a concepção de que as crianças, cuja debilidade é mais profunda, não responderiam a qualquer que fosse a influência pedagógica, pois suas experiências demonstraram que um sistema educativo corretamente organizado pode chegar, em certos limites, a ajudá-las a compensar suas perturbações, permitindo-lhes dominar certas particularidades patológicas do seu comportamento e adaptar-se às condições da vida diária, realizando um trabalho socialmente útil.

Sabe-se que na atualidade dentro das escolas em geral, ainda existem práticas pautadas na idéia de separar e de agrupar crianças consideradas intelectualmente *fracas*, dado a existência de salas especiais e de escolas especializadas para atendimento daquelas consideradas deficientes. Todavia algumas mudanças neste sentido, de acordo com Tessaro (2005) se iniciaram a partir da década de 80 do século passado com discussões em torno da inclusão escolar, tanto no âmbito nacional como internacional. No Brasil estas discussões se concretizaram na década de 90, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9.394/96, artigo 4º., parágrafo 3º., que prevê o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede de ensino regular”. Porém, esta autora, destaca que a inclusão ainda é motivo de muitos questionamentos, apontando como principais barreiras a estrutura físicas das escolas e os recursos humanos. Mesmo diante destas barreiras, defende a autora, que a inclusão é um processo efetivo em busca de *superar toda uma história de isolamento* da pessoa com deficiência mental.

1.3. A relação entre Trabalho e Educação e entre Educação e Trabalho Especiais

Como foi apresentado, o desenvolvimento humano, a atividade e a sociedade, não são processos dissociados como talvez se possa pensar. Desta forma, este item vem destacar alguns aspectos sobre a história do trabalho, de maneira que se possa identificar que em cada período, a organização da sociedade, em virtude dos meios de produção e das condições econômicas de

cada época, apresenta um modo peculiar de sistematização do trabalho. Pode-se observar ainda que conforme foram ocorrendo transformações no mundo do trabalho, a educação foi se tornando condição necessária para a qualificação do trabalhador, influenciando e sendo influenciada pelo mesmo. Neste sentido, buscou-se aqui realizar um breve trajeto sobre a história do trabalho, abrangendo a educação profissional até alcançar o momento em que a pessoa com deficiência, especificamente a mental, passou a ser percebida como sujeito com direito de também a ter acesso ao mercado de trabalho, trazendo à tona algumas discussões teóricas sobre esta questão.

Neste sentido, conforme relatam Andery & Cols (1992), na sociedade primitiva, a produção constituía-se numa forma organizada que garantia apenas o consumo necessário para sobrevivência do grupo, não havendo produção de excedentes. O trabalho era organizado coletivamente e envolvia todos os membros do grupo na produção, ocorrendo uma divisão natural por sexo e idade nas tarefas. O produto desse trabalho também era coletivo, sendo dividido por todo o grupo. Em contrapartida, na Idade Antiga, ainda de acordo com os autores, verifica-se que o desenvolvimento das técnicas e utensílios e sua melhor utilização levaram a uma produção de excedentes, que ultrapassava as necessidades imediatas do grupo. Isso foi acompanhado por uma nova divisão do trabalho e por novas relações entre os homens para produzir: divisão entre os produtores e os que organizavam a produção, entre trabalho manual e intelectual.

Nesse período, as relações de trabalho se baseavam na escravidão e, conforme foi apresentado anteriormente, os indivíduos com alguma deficiência eram eliminados, ou abandonados à própria sorte. Estes por não produzirem eram considerados empecilhos no processo de produção e sobrevivência do grupo.

Já no período que compreendeu a Idade Média, segundo Antunes (1999), o poder ficou centralizado na mão dos reis, ocorreu grande desenvolvimento das cidades e o comércio se tornou uma das principais atividades econômicas. A atividade era fundamentalmente agrícola e houve a substituição do escravismo pela servidão. As relações de trabalho se baseavam entre servos e senhores feudais, onde esse último era o proprietário do feudo. O feudo era praticamente auto-suficiente. Nele se desenvolvia a produção agrícola, a criação de animais, a indústria caseira e a troca de produto de diferentes espécies.

Vale salientar, conforme já foi dito, que neste período ocorreu a proliferação dos ideais do cristianismo voltados para piedade dos mais fracos. Foi quando as pessoas com deficiência

passaram a ser acolhidas em casas de assistência construídas por determinação dos senhores feudais, movidos por sentimentos de caridade e comiseração. Se originaram aí instituições de internação e asilamento para os “diferentes”. Nota-se que o indivíduo com deficiência, neste período permanece à parte da atividade produtiva, e representa, de certa maneira, um ônus para a sociedade.

O período que abrange a Idade Moderna, de acordo com Linden (2005), foi marcado em seu início pela transição do feudalismo ao capitalismo, o que significou a substituição da terra pelo dinheiro como símbolo de riqueza. O termo capitalismo se refere a uma sociedade considerada moderna, onde a produção maciça de mercadorias repousa sobre a exploração do trabalho assalariado. Neste sentido, Andery e Cols (1992) frisam que na sociedade capitalista, as pessoas somente conseguem sobreviver se comprarem os produtos do trabalho uns dos outros, já que possuem atividades especializadas não produzindo todos os bens de que necessitam. A transformação da matéria-prima em produtos é feita pelo trabalhador, que vende sua força de trabalho ao capitalista em troca de um salário. O capitalista é o dono dos meios de produção (matéria-prima, ferramentas etc.) e se apropria dos produtos acabados. A sociedade capitalista tem como elementos fundamentais a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a troca.

Nesse ínterim, entre os séculos XV e XVIII, começa-se a pensar ações pedagógicas para os deficientes e estudos com intuito de explicações científicas para as deficiências. A partir daí surge a idéia de que essas pessoas poderiam participar da sociedade, porém, o isolamento ainda sobrepujava essas idéias. Num momento seguinte, principalmente com a consolidação do capitalismo, a idéia de institucionalização e isolamento para os deficientes e/ou diferentes tornou-se ainda mais acirrada devido a divisão social do trabalho quando o trabalhador passou a ter como única fonte de sobrevivência a venda de sua força de trabalho.

De acordo com Antunes (2005), o surgimento das máquinas levou à qualificação e desqualificação da mão-de-obra operária e às mudanças nas relações de trabalho (dominador X dominado), iniciando-se um processo chamado de Revolução Industrial. Lassance e Sparta (2003) contribuem neste sentido, relatando que o desenvolvimento da sociedade industrial passou por três momentos distintos. O primeiro deles corresponde à chamada Primeira Revolução Industrial, que foi marcada pela invenção da máquina a vapor. Duas classes sociais surgiram neste novo contexto: a burguesia, possuidora dos meios de produção industrial, e o proletariado, mão-de-obra necessária para a produção de bens e serviços.

Ainda de acordo com as autoras, a Segunda Revolução Industrial ocorreu nos fins do século XIX, cujo marco de maior importância foi a descoberta da eletricidade. Foi nesta época que Karl Marx e Friedrich Engels teorizaram sobre as relações de trabalho geradas pela sociedade industrial, evidenciada pela exploração do trabalho assalariado e pela alienação do trabalhador. Já nas primeiras décadas do século XX, aconteceu a Terceira Revolução Industrial, com o desenvolvimento da automação. Os Estados Unidos foram o principal cenário para as inovações deste período, com as idéias da organização científica do trabalho de Taylor, que visavam ao aumento da produção com a diminuição do trabalho, e da criação das linhas de montagem na indústria automobilística por Henry Ford no início do século XX.

Como já destacado na primeira parte deste estudo, nesta ocasião ainda existia a idéia de segregação como modelo de atendimento para pessoas com deficiência., porem surgem aí, o atendimento médico e a idéia de educar essas pessoas. Surgem em algumas instituições o ensino especial dando impulso para a concepção do deficiente como sujeito treinável visando a reabilitação e integração. Do ponto de vista produtivo, estas idéias foram influenciadas pelo modelo fordista de trabalho (o homem certo no lugar certo), onde se admitia que pessoas com deficiência fossem admitidas em cargos que pudesse desenvolver atividades desde que a limitação desta pessoa não implicasse em diminuição da produtividade.

Ainda na primeira metade do século XX, a produção industrial norte-americana atingiu seu ápice, baseada nos princípios da organização do trabalho do modelo taylorista-fordista. Na segunda metade do século XX, na Europa, surgiram inovações nos campos das artes e das ciências que trouxeram a revalorização da criatividade e da emoção. Com efeito, iniciou-se um processo de mudanças que foram fundamentais para a transição da sociedade industrial para a pós-industrial, destacando-se neste contexto o crescimento da classe média e o avanço tecnológico, principalmente da micro-eletrônica e da informática. (Antunes 1999; Fiori 1993; Silva ,1993 e Lassante & Sparta, 2003).

Como consequência dessas inovações, Antunes (1998) ressalta que a sociedade capitalista na atualidade se caracteriza pela globalização da economia; pela simplificação da empresa; pelo uso de tecnologias de ponta; pelo aumento do setor de serviços terceirizados; pela alta produção de bens não-materiais como serviços, informação, educação e estética. Como resultado deste novo cenário, segundo Nagel (2005), ocorreu a diminuição de postos de trabalho na indústria, provocando aumento do trabalho autônomo e da economia informal, gerando o

desemprego. Lassante e Sparta (2003) acrescentam dizendo que estas mudanças no mundo do trabalho causam instabilidade e maiores exigências para a empregabilidade. Nagel (2005) enfatiza que esta nova ordem econômica mundial disseminou o consumismo e o individualismo, enfraquecendo as organizações sindicais na luta pela defesa dos direitos dos trabalhadores.

Neste entremeio, a idéia pautada na integração da pessoa com deficiência partia do princípio de adaptação do indivíduo ao meio, desta maneira o treino e a reabilitação estava voltado para o objetivo de que a pessoa com deficiência lutasse para que seu desempenho fosse o mais próximo possível dos padrões considerados normais, tanto no trabalho como no desempenho escolar. Entraram em cena neste momento os estudos de áreas científicas como a Psicologia, a Biologia, a Genética, entre outras. Porém diante da exigência cada vez mais complexa e mais específica dos postos de trabalho, poucas pessoas com deficiência conseguiram ocupar vagas de maneira efetiva.

É importante neste momento focalizar o trabalho e educação como uma articulação indissociada, assim, optou-se aqui pela perspectiva crítica de base marxista para o entendimento desta articulação. Neste sentido, Saviani (2003) contribui ao afirmar que o trabalho se refere a uma categoria econômica, a qual sintetiza as relações de produção, a luta de classes e a constituição dos meios para ensinar e para conhecer. A *educação*, por sua vez, pertence à categoria *trabalho*, ou seja, a educação é o meio pelo qual se espera que ocorra a apropriação do indivíduo dos saberes e técnicas para o trabalho. A educação, ao mesmo tempo em que é trabalho, também serve à apropriação dos indivíduos dos meios para o trabalho. Esta articulação entre conhecimento e trabalho compõe a base para a chamada *educação onilateral* ou *tecnológica* conforme defendia Marx (citado por Nosella, 2007)⁸, ou também chamada de *educação politécnica*, termo utilizado pelos soviéticos no período do leninismo. (Manacorda, 1964 in Nosella, 2007, p. 10)

Marx e Engels (1977) defendiam que a *educação onilateral* abordaria o ensino de princípios gerais e caracteristicamente científicos do processo de produção como um todo e, ao mesmo tempo, daria início ao manejo das ferramentas básicas das diferentes profissões. De acordo com Nosella (2007), vários educadores marxistas, sobretudo nos anos de 1990,

⁸*Il marxismo e l'educazione – Marx, Engels, Lenin*. E em Marx e a pedagogia moderna, de 1966, traduzido para o português em 1991.(in Oliveira, 1999)

defenderam a chamada *educação politécnica*, com fundamentos buscados na educação onilateral da qual falava Marx.

Vale ressaltar aqui, de acordo com Vecchia e Pasqualini (2006), que Vygotski, com base no materialismo histórico, dedicou-se a assinalar a importância da educação politécnica enquanto forma privilegiada de transmissão, apropriação e transformação do acúmulo sócio-histórico. Vygotski postulava que o ensino era a fonte fundamental para a transformação do homem e via neste modelo de educação uma real possibilidade de superar a dicotomia entre trabalho material e intelectual, unificando a educação a fim de promover o desenvolvimento cultural dos indivíduos. Conseqüentemente, esse processo resultaria no desenvolvimento de funções psíquicas superiores e no domínio de própria conduta.

Conforme Barroco (2007a), Vygotski entendia o trabalho como meio humanizador do homem. Este se constitui como tal e se diferencia de outros animais, justamente por esta capacidade de intervir na natureza e dela extrair sua sobrevivência de modo planejado, intencional e mediatizado por recursos e estratégias complexas.

Esta autora assinala ainda que a escola do trabalho para os soviéticos visava superar o trabalho puramente manual e educar o homem soviético para o trabalho ativo e útil para toda a sociedade. Explica que não se tratava de formar especialistas, e sim ensinar os preceitos científicos gerais dos diferentes processos de produção. Esta era a base da idéia da *Escola Politécnica*. Os princípios para esta forma de ensino decorriam da produção em conjunto e para o coletivo, ou seja, o indivíduo passaria a compreender a totalidade do processo de produção por meio do ensino das ciências envolvidas em cada profissão, entendendo também que a produção coletiva buscava compreender cada indivíduo como parte de conjunto onde a produção e a participação pertenceriam a todos os membros de um país.

Como já foi assinalado anteriormente, segundo Nosella (2007), o termo *ensino politécnico* não foi o preferido por Marx e sim por Lênin. Assim, nem mesmo durante o governo leninista houve consenso sobre a politecna na União Soviética. Vale salientar ainda que o conceito de escola politécnica, conforme postulado por Vygotski, sofreu muitas críticas no período em que foi por ele proposto, quando a escola da época, não entendendo os fundamentos de coletividade ao qual se referia Vygotski, colocava os alunos para desempenhar simples trabalhos domésticos ou técnicas de desenvolvimento de hortas, sem a menor relação com a proposta inicial ou a concepção de escola politécnica marxista.

Em relação a este aspecto, Saviani (1989) ressalta que o conceito de politecnia, tal como defendido por Vigotski (1994) e por Marx nos Manuscritos em 1839, é o âmago da concepção socialista de educação, ou seja, a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.

Falar de relação *trabalho e educação*, para Nosella (2007), significa referir-se a processos praticamente indissolúveis, de maneira que não há como se referir a um sem implicar o outro. Acrescenta que essa intimidade entre os termos sempre ocorreu, pois desde o início da história do homem existe uma via de mão dupla entre as ações para a sobrevivência humana e as que formam sua personalidade, valores, hábitos, gostos, habilidades, competências etc. Complementa informando que educar para o trabalho exige a atuação de uma escola cujo objetivo seja o de educar o homem para a realização do processo do trabalho de maneira completa, ou seja, para se comunicar, produzir e usufruir. Este autor frisa que no modelo de sociedade industrial burguesa, a dimensão da produção de objetos-mercadorias tornou-se a meta central, ou até mesmo única, o que levou o ensino à dicotomia: um para o trabalhador (educação profissional, politécnica ou tecnológica) e outro para o dirigente (educação *desinteressada*, voltada para a comunicação e a fruição dos bens).

Assim, educação e trabalho, numa perspectiva processual, permitem ao ser humano interagir, física e espiritualmente, com o mundo e com os outros homens. Primeiramente se expressa, se comunica, admira, contempla, entende e explica. Depois, o homem pelo trabalho produz e cria objetos materiais, artísticos, técnicos e intelectuais e interage com a natureza e com os demais homens, ou seja, trabalha. Por isso, ensinar a produzir equivale a ensinar a trabalhar. Finalmente, quando o homem usufrui dos bens naturais, artesanais, industriais e estéticos interage com a natureza e com os demais homens, isto é, completa o processo do trabalho. Portanto, ensinar a usufruir e a consumir é também ensinar a trabalhar (Nosella, 2007).

Na perspectiva descrita por este autor, procura-se manter o caráter ideológico de luta dos fundamentos filosóficos marxistas. Assim, o trabalho aqui é tratado enquanto categoria econômica e social. A educação, por sua vez, está contida dentro da categoria *trabalho* e é entendida como primordial para o desenvolvimento do trabalho humano.

Saviani (2003) ressalta que nesta perspectiva o homem é a princípio a própria natureza e, como tal, é um ser natural. Mas diferentemente de outros animais, o homem precisa agir

constantemente sobre a natureza para suprir suas necessidades, ou seja, o homem transforma a natureza e retira gratuitamente dela aquilo de que necessita, e isto é considerado trabalho.

Dito de outro modo, Lukacs (citado por Eidt, 2006) conceitua trabalho como o modo original de atividade peculiarmente humana, o que diferencia o gênero humano de outras formas de vida animal, isto é, a gênese da história do homem tem na transformação da natureza a produção dos meios de satisfação de suas necessidades. Em contrapartida, na contemporaneidade, a sociedade segue a lógica do capital pautada na produção da riqueza material e na exploração do trabalho.

É importante ressaltar que, de acordo com Eidt (2006), a relação entre as categorias de *trabalho* na teoria materialista-histórica e de *atividade* na perspectiva da psicologia histórico-cultural possui a mesma importância, isto é, a categoria ‘trabalho’, que tem papel central na teoria marxista, é também o foco da psicologia histórico-cultural. Neste sentido, esta autora frisa que para esta corrente da psicologia, a consciência, juntamente com a totalidade dos fenômenos psicológicos humanos, deriva da atividade prática socialmente organizada.

Duarte (1993) explica que os termos: *trabalho e atividade* se referem a elementos constituintes do homem entendido no sentido do *gênero humano*, isto é, o indivíduo como ser social possui relação com história do *gênero*, ou seja, a história de toda a humanidade, até chegar ao modo atual de vida e suas necessidades particularmente humanas desenvolvidas ao longo do tempo, relação esta que ocorre por meio objetivação e apropriação. Resumidamente, a objetivação refere-se ao trabalho em si, e a apropriação é a possibilidade do homem de possuir o produto de seu trabalho e realizar-se, ou não, enquanto ser social neste processo.

Duarte (1993) ressalta que Marx sintetizou o ser social, o qual tem em si a *pré-história* do homem, em *categorias* como o *trabalho* que consiste em objetivação/alienação/consciência/apropriação, socialidade ou coletividade, universalidade e liberdade. Cada uma dessas categorias exigiria estudo aprofundado da obra de Marx para se chegar a seus fundamentos. O objetivo aqui é destacar que, diferentemente da filosofia da dialética, o trabalho e a educação para o trabalho, no mundo capitalista, possuem suas bases no mercado econômico e na produção.

No mundo capitalista, conforme aponta Demo (1997), não há espaço para colocar os direitos humanos acima do mercado ou fazer do mercado instrumento dos direitos humanos. Outro ponto ressaltado por este autor é que a competitividade movida a conhecimento intensivo

desconstrói a *face social* desse sistema produtivo, que antes era fazer acompanhar o crescimento econômico de relativa geração de emprego. No entanto, à medida que o uso da força de trabalho é substituído por processos informatizados, o próprio crescimento implica na redução da capacidade de empregar. Assim, cresce o mercado informal como perspectiva, não de emprego, e sim de “inventar” oportunidades de trabalho. Mas para tanto, frisa o autor, cada vez mais é preciso que exista a competência política do trabalhador para conseguir a inserção no mercado de trabalho, necessitando muito mais da inteligência do trabalhador e não de sua força-de-trabalho.

Neste contexto capitalista, educação e conhecimento parecem fazer o milagre de promover desenvolvimento, diferentemente da tradição antiga, onde a base para o desenvolvimento era o sistema econômico. Ressalta o autor que na perspectiva da competência humana, o conhecimento é tido como habilidade de *saber pensar e aprender a aprender*, de maneira que o sujeito se liga cada vez menos ao domínio de conteúdos, pois eles são rapidamente superados, assim acontece com o saber, com os produtos e até mesmo com as teorias. (Demo, 1997).

Aparecem nesse processo, de acordo com Demo (1997), as contradições, as quais colocam em evidência a *incoerência do conhecimento que se destrói com sua própria formulação*. Esta é a grande dificuldade que a universidade e a escola encontram para dar conta do conhecimento pós-moderno. O conhecimento pós-moderno expressa apenas instâncias técnicas, conforme a concepção *escola-novista*⁹ de educação, ficando escamoteada a qualidade política de poder servir a qualquer fim.

De acordo com Herold Junior (2008), deve-se considerar que todos estamos em meio aos discursos competentes da sociedade pós-moderna e caímos na ilusão de que o trabalho produtivo não possui valor. O imediatismo e o consumismo diante da quantidade exacerbada de mercadorias parecem velar a realidade do processo de produção do trabalho. Este efeito do processo de globalização, segundo este autor, pode ser compreendido num recorte histórico iniciado em meados do século XX até os dias atuais, o qual é caracterizado por um intenso crescimento tecnológico e grande rapidez de troca de informações entre continentes, países e

⁹ Escolanovismo ou Escola Nova - movimento ocorrido na década de 1930, após a divulgação do *Manifesto da Escola Nova* (1932), onde defendia-se a gratuidade e a universalização da escola pública, visava à reformulação e democratização da escola, de forma a acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas. Uma visão crítica deste movimento o traduz como uma expressão, na área educacional, da passagem do liberalismo clássico, historicamente revolucionário, para o liberalismo moderno ou conservador, correspondente à situação hegemônica do sistema capitalista (Saviani, 1989).

pessoas. Esse quadro complexo que se compôs gira em torno da economia mundial e da luta pelo poder sobre o capital.

Nagel (2005) expõe que neste contexto estão os discursos pós-modernos, e dentre eles está o da educação escolar pregando a participação eficiente de todos na construção da sociedade. Este ideal já cai por terra diante das contradições dos próprios conteúdos curriculares e dos professores. Existe uma tendência entre os discursos dos currículos escolares da pós-modernidade à desvalorização do trabalho produtivo, o que pode ser verificado, segundo esta autora, até mesmo nos textos pedagógicos direcionados às crianças.

Esta autora frisa que provavelmente o que vem ocorrendo é que estamos num período em que a produção de mercadorias em larga escala estimula o consumismo sem medida. Não existe conhecimento específico dos processos de produção, logo, não se faz necessária uma formação especial ou esforços para se atingir objetivos. Existe apenas a indução ao prazer e ao desejo do consumidor o qual permanece passivo diante da rápida produção de bens, que carece de compradores em número cada vez maior. Ressalta a autora que diante deste quadro vai diminuindo a exigência de que o trabalhador tenha uma formação escolar de qualidade.

Nesse horizonte, conforme sinaliza Nagel (2005), o trabalho não possui mais princípios de respeito pela atividade produtiva, pela definição de papéis profissionais, da crença no desenvolvimento do indivíduo dentro das empresas. Pelo contrário, surge concretamente o crescente desemprego. O trabalho deixa de influenciar politicamente na transformação social ou na ascensão dentro das classes e, como tal, cai em desvalorização no interior das práticas escolares. Contraditoriamente, a escola - como meio destinado para a produção de conhecimentos - não propõe resgatar a essência do trabalho na construção da sociedade, na solidificação do homem enquanto ser social, enfim, perde o norte para a realização de sua função educativa.

Sennet citado por Oliveira (1999), ressalta que a escola reflete a ótica atual na qual não existe nenhuma certeza de êxito social por meio do trabalho. Os conteúdos escolares passam a ser banalizados e impera a relativização dos conhecimentos existentes na cultura. O aprofundamento e especializações perdem o valor e estimula-se o conhecimento superficial, temporário, sem poder explicativo. A escola perde, portanto, a sua função específica de ensinar às gerações novas o saber acumulado pelas gerações que lhes antecederam.

Neste sentido, Severino (2000) defende que a cultura é o *universo do saber*. Com efeito, a educação compõe um processo de humanização e que invista na construção de mediações,

contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais. Assim, por meio da educação, o homem pode estruturar a vida individual, a vida em sociedade, o trabalho, as formas culturais e as vivências subjetivas.

Este autor frisa que o caso da sociedade brasileira, ainda sob a formação econômica capitalista, o núcleo substantivo de todas as relações sociais é a relação produtiva. Assim, a educação, como também outros segmentos socioculturais, é influenciada pelas condições da economia. Todavia se, por um lado, a educação pode contribuir para mascarar, legitimando ideologicamente as práticas da sociedade capitalista e abrandar as contradições e os conflitos reais que acontecem no processo social, por outro, pode também desmascarar e estimular a consciência dessas contradições, contribuindo para sua superação no plano da realidade objetiva.

Dentre os objetivos do ensino escolar na atualidade, a educação para o trabalho sofre as mesmas implicações destacadas até aqui. Segnini (2002) ressalta que a educação e a formação profissional aparecem hoje com objetivos voltados para funções essencialmente instrumentais, que visam principalmente possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas.

No Brasil, o quadro onde a educação para o trabalho está inserida é de uma economia que assumiu características capitalistas quando aconteceu um forte desenvolvimento econômico na década de 70, um pouco mais tarde se comparada com a maioria dos países. Neste período, ocorreram a variação de pólos econômicos e diferentes índices de desenvolvimento das diversas regiões do país. Apesar de os grandes centros tentarem acompanhar a base capitalista de produção e lucro, muitas regiões se mantiveram no trabalho agrícola autônomo, no trabalho manual e em comunidades.

Singer (1977) relata que a economia brasileira assumiu o modelo *desenvolvimentista* nos anos 50, atingindo seu apogeu com o chamado *milagre brasileiro* nos anos 70, quando o país atingiu altas taxas de crescimento econômico em grande parte pautado no crescimento industrial. Todavia, isso custou forte endividamento no exterior, muita concorrência restrita voltada para um mercado interno em crescimento.

Este autor relata que nos anos 80 o país entrou em um forte déficit de desenvolvimento econômico como reflexo da crise financeira no mercado internacional. Assim, a década de oitenta foi chamada de *perdida* por causa dos indicadores econômicos globais. Mesmo assim o Brasil conseguiu manter boa taxa de emprego. Nos anos noventa, esta tendência se inverteu,

aumentando a taxa de desemprego e com perda de rendimento de trabalhadores, que passaram de setores da indústria, por exemplo, para outros menos formais como o comércio e serviços terceirizados. Relata Fiori (1993) que surgiram neste período fatores como recessão, abertura de mercado, código do consumidor, incentivos a programas de qualidade, os quais exigiram uma nova *filosofia de produção* e um redirecionamento em relação a antigos paradigmas de organização e de gestão produtiva, como o paradigma fordista-taylorista e seus efeitos sobre a organização e o processo de trabalho no Brasil.

O taylorismo, como coloca Silva (1993), muitas vezes é confundido com o Fordismo, porém o primeiro se refere à associação do trabalho à análise científica resultando em fragmentação, cronometragem e controle sobre o trabalho, levando à expropriação do saber e autonomia do trabalhador, à desqualificação e à degradação do trabalho. Este autor explica que o Fordismo por sua vez geralmente é tomado em duas acepções: a) global, como sistema sóciopolítico-econômico ou regime de acumulação e b) restrito, como padrão sociotécnico de organização da produção e do trabalho fabril (a linha de montagem e outras inovações implementadas por Henry Fordy, em Detroit, no início do século XX).

Conforme observa Fiori (1993), no Brasil faltaram traços essenciais que levassem a definir a presença do Fordismo em sua acepção global como processo padrão de acumulação capitalista, pois os padrões de relação de trabalho no Brasil demonstraram, em grande parte de suas legislações, sindicatos, políticas salariais, serem determinados por um Estado paternalista, autoritário e conservador. O autor frisa que a estratégia de industrialização peculiar do Brasil se caracterizou por vasta heterogeneidade gerando um mercado segmentado, como por exemplo, o automobilístico com modelo fordista, paralelamente com outros setores considerados *atrasados*. Esta é uma combinação que resultou em uso prejudicial da mão-de-obra, alta rotatividade, baixa qualificação profissional e baixos salários – o autor chama este quadro de modelo *tropical* do modelo fordista-taylorista.

De acordo com Silva (1993), foi a partir dos anos setenta, mais intensamente após a crise dos anos oitenta, que os modelos de alta tecnologia ganharam espaço, trazidos da Itália, Suécia e Japão, os quais foram considerados, a partir deste período, mais adequados para enfrentar os desafios de qualidade produtividade e de competitividade do quadro econômico do Brasil que se compunha até então.

Cabe aqui destacar o modelo toyotista de organização do trabalho. De acordo com Pinto (2007), o sistema de trabalho toyotista, diferentemente do sistema taylorista/fordista germinou em mercado em expansão tanto interno quanto externo, teve sua origem na necessidade de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos; e em seguida evoluiu para tornar-se um verdadeiro sistema de produção, diferenciando-se do sistema de produção em massa para uma produção com plasticidade e adaptabilidade às diversificações mais complexas dos produtos.

O autor acima aponta que no toyotismo os trabalhadores foram agrupados de maneira a constituir aspectos de *multiprofissionalidade*, ou seja, as tarefas que antes eram subdivididas em várias funções e limitadas a departamentos distintos e situados em locais diferentes no espaço da fábrica, foram *descentralizadas* e concentradas em postos de trabalhos, onde operam trabalhadores *polivalentes*— esta sistematização também precisou do acompanhamento de uma série de aparatos como sistema de informações e transporte interno, propiciando maior fluxo interno de produção. Cada grupo de trabalho compõe uma célula de trabalhadores polivalentes, permitindo flexibilidade na capacidade produtiva dos postos de trabalho, de maneira a absorver variações quantitativas e qualitativas na demanda dos produtos, sem manutenção de estoques e contando com um número idealmente fixo de trabalhadores, exigindo deste a responsabilidade pela execução de várias atividades numa mesma jornada.

Segundo Silva (1993), as novas formas de organização das fábricas exigiam máquinas e equipamentos mais modernos, substituindo meios de produção de base eletromecânica por outros similares, de base microeletrônica, ou seja informatizada, o que resultou em profundo impacto sobre o emprego e qualificação da mão-de-obra. Ressalta Fiori (1993), que nos anos noventa, embora recursos da informática tenham sido altamente utilizadas por estabelecimentos médios e grandes, suas aplicações em maior amplitude se restringiam à administração e de apoio.

Silva (1993) chama atenção para o surgimento das normas internacionais de comércio exterior, como as ISO 9000¹⁰ e ISO 14000¹¹, por exemplo. Ao final da década de oitenta e início

¹⁰ De acordo com a descrição publicada em 1997 pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, as normas ISO 9000 tratam dos requisitos dos sistemas de qualidade que ditam procedimentos que buscam avaliar: a qualidade na especificação, desenvolvimento, produção, instalação e serviço pós-venda; qualidade na produção, instalação e serviço pós-venda; qualidade da inspeção e ensaios finais. Essas normas especificam os requisitos necessários para a implantação, acompanhamento de processo de produção e de satisfação do cliente em termos de prevenção quanto a não conformidades em todas as etapas de elaboração do produto, incluindo serviços de pós-venda.

¹¹ Tal como as normas ISO 9000, as normas ISO 14000 também facultam a implementação prática de seus critérios. Entretanto, devem refletir o pretendido no contexto de Planificação ambiental, que inclui planos dirigidos a tomadas

da de noventa, houve verdadeira corrida das empresas para entrarem em conformidade com os padrões comerciais internacionais, processo esse que teve implicações envolvendo toda a cadeia produtiva em busca da chamada *qualidade total* como principal recurso de marketing. Assim, ocorreu a experimentação de novas tecnologias de base microeletrônica, a difusão de programas de qualidade contribui para trazer novos conceitos, abrir espaço para novas práticas produtivas ou ainda, a preocupação com uma *estratégia de manufatura*.

Um novo padrão de relação capital-trabalho é estabelecido, baseado na negociação e na troca, com ênfase, entre outros fatores, na educação e na qualificação do trabalhador. A qualificação significava estar na dimensão da *competência*, incluía necessariamente a capacidade de enfrentar o imprevisto e o imprevisível, valorizando-se em escala crescente a capacidade de ir além do domínio de tarefas ordenadas, ou seja, a bagagem de conhecimentos e de habilidades tenderia a perder importância. Márkus (1974) pontua que a teoria marxista explica esta capacidade dentro da chamada *universalidade do homem*, o qual, diferentemente de outra espécie de animal, é capaz de elevar-se acima dos limites da natureza e de subordiná-la a si, transformando-a em seu próprio *corpo inorgânico*.

Este autor explica que a atividade do homem não se dirige imediatamente para satisfação da necessidade, aumentando o círculo daqueles objetos sobre os quais pode exercer essa sua atividade. Na medida em que o homem foi modificando a forma de utilização dos objetos, foi ampliando cada vez mais o círculo dos fenômenos naturais submetidos à atividade humana, constituindo assim o princípio da universalidade.

Fiori (1993) e Silva (1993) ressaltam que a qualificação busca a universalidade humana para que o trabalhador saia da atividade indicada meramente pela destreza operacional, traduzida em gestos e movimentos, passando a traduzir-se cada vez mais na capacidade de julgamento, decisão e intervenção diante do novo ou do imprevisto.

Tentando acompanhar estes princípios de qualificação profissional, as instituições de Educação Profissional foram se modificando conforme as exigências do mercado de trabalho. Fiori (1993) informa que as instituições para educação profissional se consolidaram na década de quarenta e apresentavam as seguintes características: sistemas de redes estaduais e federais com

de decisões que favoreçam a prevenção ou mitigação de impactos ambientais de caráter compartimental e inter-compartimental, tais como, contaminações de solo, água, ar, flora e fauna, além de processos escolhidos como significativos no contexto ambiental. (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 1997)

financiamento público para ensino técnico, Serviço Nacional de Ensino Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); controle do empresariado e modelos pedagógicos definidos de acordo com a segmentação do mercado e da educação em geral. Para a elite e a classe média, a formação generalista acadêmica, propedêutica ao ensino superior, de outro lado, para as classes baixas que precisavam rapidamente do trabalho, a formação profissional substituía a educação básica incompleta.

Conforme explica Fiori (1993), a formação era orientada para o conceito de trabalho restritivo assalariado, urbano-industrial, branco – excluindo e limitando o acesso de grandes contingentes de trabalhadores como bóias-fria, mulheres, jovens adultos de baixa escolaridade, grupos étnicos, populações vulneráveis em geral. O enfoque escolar dos cursos profissionais era o planejamento centralizado em determinada atividade. Destas iniciativas resultaram amplas diversidades de alternativas de educação profissional, tais como grupos religiosos, sindicatos, empresas, fundações, escolas privadas e, mais recentemente, universidades, tentando atingir os grupos usualmente excluídos dos grandes sistemas. Todavia, estas foram iniciativas isoladas e muitas vezes presas a projetos assistencialistas ou simplesmente reprodutores, em versão empobrecida, do modelo dominante.

De acordo com Silva (1993), esse arranjo entrou em crise com a chegada das novas exigências de mercado voltadas para inovação tecnológica, cuja idéia era de que as máquinas só funcionariam bem quando entregues aos melhores. Em paralelo, como reflexo da crescente globalização e inserção do país na economia mundial, novas regras e padrões de competitividade se impuseram em ampla escala. Planos e políticas liberais foram ganhando espaço. Houve aumento do serviço terceirizado devido à pressão do mercado internacional, para operação nos mesmos padrões exigidos em escala global.

De acordo com Fiori (1993), o novo quadro do mercado exige novo perfil do trabalhador, com traços de participação e iniciativa, raciocínio e discernimento. Os investimentos em educação básica e profissional respondem a novos requisitos que emergem do processo de inovação tecnológica e organizacional, tais como integração, confiabilidade, qualidade, procurando também compensar, em certa medida, deficiências de escolaridade básica do trabalhador.

Para este autor, as novas necessidades da educação profissional podem ser sintetizadas em mobilização, articulação, integração e reorientação de toda capacidade instalada no país, com

foco na formação massiva do cidadão produtivo. A partir daí, a educação básica (entendida como 1º. e 2º. Graus), tornou-se alvo dos discursos sobre educação geral e dos investimentos do banco mundial no Brasil. Já a educação profissional deverá ser sempre complementar e nunca substituir a educação básica.

Com o aumento das exigências para os cargos de trabalho houve o aumento do desemprego, em parte decorrente do alto índice de analfabetismo no Brasil em 1970, o qual segundo Freire (1989), significava aproximadamente 43,2 % das pessoas em idade produtiva (15 a 59 anos). Além disso, dentre as pessoas sem escolaridade estavam as pessoas com algum tipo de deficiência que até então não contavam com garantias significativas de inclusão no mercado de trabalho.

O aumento do desemprego nos dias atuais exclui aquele trabalhador que não possui o perfil exigido para o mercado econômico, e distancia ainda mais a possibilidade de uma pessoa com deficiência, principalmente a mental, de fazer parte do mercado de trabalho. Esta população se depara com as mesmas barreiras que os trabalhadores considerados normais, enfrentado aspectos como exigência cada vez mais de qualificação do trabalhador; o raciocínio como principal requisito para os cargos, em detrimento das habilidades motoras ou repetitivas; a exigência da escolaridade mínima para entrada no mercado de trabalho; alto índice de desemprego atual. Segundo Sasaki (2003), as pessoas com deficiência mental, muito mais do que outro trabalhador normal ou com outras deficiências, estão diante de barreiras que apontam para a necessidade de uma análise mais crítica que envolve direitos humanos, viabilidade física, inclusão/exclusão, entre outros.

Torna-se importante ressaltar que atualmente há um número altamente significativo de pessoas com algum tipo de deficiência, no âmbito mundial. De acordo com Ribeiro (2006), o informativo da Organização Mundial da Saúde – OMS - mostra que cerca de 10% da população mundial (perto de 600 milhões de pessoas) são portadoras de algum tipo de deficiência, o que justifica a necessidade de se discutir sua colocação no mercado de trabalho. Vale destacar que há uma estimativa de que a distribuição deste percentual de Pessoas Portadoras de Deficiências (PPDs)¹² em nível médio mundial, seja de 5% para a deficiência mental, 2% para a deficiência física, 1,5% para deficiência auditiva, 1% para deficiência múltipla e 0,5% para deficiência

¹²Optou-se neste trabalho pela denominação Pessoa com Deficiência Mental, porém são mantidas as denominações utilizadas pelos autores consultados – Pessoa Portadora de Deficiência (PPD) - termo utilizado nas décadas de 80 a 90 no século XX.

visual. Nos países em desenvolvimento, este número pode chegar a 20% da população, onde somente 1 a 2% destas pessoas tem algum tipo de serviço de assistência, readaptação, acompanhamento clínico/psicológico, inclusão no trabalho etc. Ressalta que a razão deste alto percentual de PPDs nos países subdesenvolvidos justifica-se pela violência urbana, acidentes de trânsito, acidentes de trabalho, guerras etc.

Na questão da profissionalização para as pessoas Portadoras de Necessidades Especiais - (PNE's)¹³, a história mostra que foram diversas as fases ao longo dos tempos. De acordo com Sasaki (1997), em épocas anteriores, quando o tratamento dispensado para as pessoas com deficiência era caracterizado pela exclusão, elas não participavam das formas de produção, sob a ideia de que as deficiências eram obstáculos para o desempenho das atividades dentro do trabalho. No período caracterizado pela institucionalização, surgem as *oficinas protegidas*, caracterizadas por trabalhos executados no interior das instituições educacionais filantrópicas que estabeleciam parcerias com empresas privadas para execução de determinadas atividades. Conforme revela o autor, a justificativa para tais ações era de que o aluno se beneficiaria com uma pequena renda, bem como a instituição e a empresa, as quais obteriam trabalho de qualidade com bom lucro.

De acordo com Goyos (2001), a pessoa com deficiência, no Brasil em geral, demora a ser diagnosticada e se depara com vários obstáculos para receber o atendimento de serviços especializados durante a infância. Como efeito, esta pessoa é segregada desde o princípio de sua vida, permanecendo à parte dos serviços e oportunidades na sociedade. Frequentemente, o portador de deficiência se desenvolve em um contingente repleto de limites econômicos e sociais, somados à gravidade de sua situação.

A idade do indivíduo é uma condição que marca termo para a mudança de necessidades a serem atendidas. Assim, dos 14 aos 18 anos, encerram-se os esforços no ensino e este indivíduo é inserido em serviços de preparação para o trabalho. Com histórico precário de atendimento e formação, o portador de deficiência em geral apresenta as seguintes condições: analfabetismo, baixa auto-estima, falta de repertório básico de trabalho, problemas de locomoção, distúrbios físicos e de saúde, comportamentos aberrantes, dentre outros.

¹³ Portador de Necessidades Especiais (PNE) - termo utilizado para designar as diferentes necessidades da pessoa conforme cada deficiência e suas peculiaridades (Sasaki,1997).

Goyos (2001) pontua que diante da debilidade do preparo recebido pelo indivíduo, somando-se aos problemas acumulados que apresenta, o deficiente mental, em sua maioria, recebe atendimento em serviços de oficinas protegidas como forma de preparação para o trabalho, que funcionam precariamente. Existem alternativas conhecidas, tais como colocação individual, colocação em grupo, equipe móvel, modelo empresarial, dentro de trabalho competitivo, ou ainda emprego apoiado, porém se constituem praticamente inviáveis, porque exigem várias habilidades, papéis e responsabilidades que estão aquém da capacidade de um indivíduo com as características apresentadas.

Para explicar melhor as alternativas de preparação para o trabalho oferecidas para pessoas com deficiência, Sasaki (1997) relata que o chamado *trabalho integrado* surgiu por volta da década de 60, chamado *movimento pela integração social*, quando as pessoas com deficiências passaram a ser inseridas nos sistemas sociais gerais, como a educação, o trabalho, a família e o lazer. Neste momento, as empresas públicas ou privadas, mesmo sem qualquer reestruturação ambiental ou cultural, passam a receber funcionários com deficiências por meio do chamado trabalho semi-integrado, em que estas pessoas trabalhavam em setores separados dos outros funcionários da empresa, portanto, de forma segregativa. Sasaki (1997) assinala ainda que na década de 70, surgiu a chamada *normalização*, que tinha por princípio básico a ideia de que toda pessoa com deficiência, principalmente a mental, teria o direito de vivenciar um modo de vida comum ou normal à sua própria cultura. Isto significava criar um mundo separado para as pessoas atendidas em instituições o mais parecido possível com os vivenciados pelas pessoas em geral.

Ainda de acordo com Sasaki (1997), no final do século passado, vivenciou-se uma fase de transição da *integração* para a *inclusão social*, de maneira que ambos os processos coexistiram. De acordo com este autor, a inclusão social se refere “ao processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (Sasaki, 1997, p41).

O autor explica que diante da ideia da inclusão social, os empregadores e as instituições formadoras, bem como as pessoas com deficiências precisaram rever formas de atuar para acompanhar um mercado cada vez mais exigente, o mercado da *qualificação*, da *produtividade* e da *competitividade*. No Brasil, de acordo com o autor, a profissionalização de PNE's tem sido

oferecida, especificamente, por instituições especializadas, por centros de reabilitação e por associações de pessoas deficientes.

De acordo com Aranha (2001), a idéia de inclusão social, contrapondo-se à exclusão, possui suas bases no princípio do reconhecimento da diversidade na vida em sociedade, na garantia de que todos tenham acesso às oportunidades, independentemente de suas diferenças.

Conforme Ribeiro (2006), assim como foram necessárias mudanças de concepção em cada período histórico, também surgiu a necessidade da criação de leis e decretos que fossem amparando essas mudanças de forma a garantir os direitos que foram sendo adquiridos para pessoas portadoras de deficiência. A título de exemplo, a Lei 8213/91, artigo 93; Portaria do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), a Lei de nº 4.677/98, também baseada no artigo 93, e em um sistema de cotas criadas, tais como a Lei nº 7853/89 e o Decreto de Lei nº 3298/99, que determinam que as empresas reservem uma quantidade de vagas para os profissionais portadores de deficiência com a seguinte classificação: Classe I: Até 200 funcionários - 2% das vagas para PPDs; Classe II: de 201 a 500 funcionários - 3% das vagas; Classe III: de 501 a 1000 funcionários - 4% das vagas; Classe IV: com mais de 1001 funcionários 5% das vagas;

Determina a Lei 8112 que a União reserve em seus concursos até 20% das vagas aos portadores de deficiência. Segundo Ribeiro (2006), para os PPDs, um dos maiores benefícios conseguidos com a contratação, além do dinheiro, é a participação do dia-a-dia de uma sociedade produtiva, informada, culta, moderna.

Conforme expõe Sasaki (1997), apesar do cumprimento das leis por algumas empresas, as cotas não abrangem o contingente de pessoas que necessitam da inserção no mercado de trabalho. Este autor aponta que são poucas as empresas no Brasil que se enquadram na classificação descrita acima. Salienta também que os empresários procuram preencher as vagas pautados em uma obrigação jurídica sem consciência da inclusão real das pessoas com deficiência, ou contratando apenas aqueles que possuem deficiência leves que não comprometam nenhum investimento por parte da empresa.

Este autor chama atenção para o fato de que a colocação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho não alcançou bons resultados em consequência da fórmula *treinar-colocar*, a qual precisou ser revista. Assim, o autor aponta que a primeira revolução neste sentido foi o treinamento das pessoas com deficiência no próprio local de trabalho. A segunda revolução foi o

princípio da *exclusão zero*, que consiste em não rejeitar nenhuma pessoa que se apresente a um programa de emprego apoiado para receber ajuda na obtenção de trabalho competitivo, qualquer que seja sua deficiência. Esta revolução está vinculada à idéia da *inclusão total*¹⁴, contrapondo-se à *inclusão parcial*¹⁵. Por ultimo, o autor se refere ao fato de que o emprego apoiado transfere as pessoas com deficiência grave de locais segregados para locais abertos no meio da comunidade. Com isso, as oficinas protegidas de trabalho, que durante décadas constituíram a única solução para pessoas com deficiências graves, estão sendo convertidas em programas de preparação para empregos apoiados na comunidade.

Sasaki (1997) aponta que a inclusão que a pessoa com deficiência severa¹⁶ tem no chamado *emprego apoiado* é um exemplo de experiência de colocação no mercado de trabalho que tem alcançado certos resultados positivos e em casos específicos. O autor conta que o emprego apoiado teve inicio nos Estados Unidos da América (EUA) e foi amparado por duas leis federais: A Lei de Deficiências de Desenvolvimento, de 1984, e a Lei de Reabilitação Profissional, de 1986, as quais garantem verbas e suportes para programas de implantação de empregos apoiados nos 50 estados daquele país.

De acordo com este autor, o emprego apoiado em alguns casos também pode ser competitivo, em que o candidato com deficiência concorre à vaga existente em iguais condições de uma pessoa sem deficiência, porém com suas necessidades especiais apoiadas por meio alternativo de apoio. São atividades geralmente executadas em recintos integrados e podem ser desempenhadas por: a) pessoas com deficiências graves que nunca trabalharam fora das entidades sociais, ou b) pessoas para quem o emprego competitivo tem sido intermitente ou interrompido em consequência de deficiências graves, ou por aquelas pessoas cuja deficiência exige apoio contínuo para que possam desempenhar seu trabalho.

Torna-se importante ressaltar que, diante desse quadro, a educação profissional para pessoas com deficiência mental apresenta dois grandes desafios. Demo (1997) frisa que esses desafios fazem parte do discurso da competência humana, que mascaram dois problemas básicos no mundo moderno. O primeiro é o de que haverá cada vez menos empregos, como consequência

¹⁴ Conceito de inclusão cuja prática está voltada para inserção da pessoa com deficiência em qualquer segmento social independente de qualquer que seja sua deficiência.

¹⁵ Conceito de inclusão cuja prática se refere à uma classificação das deficiências e sua separação no âmbito da capacidades e limitações da pessoa com deficiência, da qual dependerá sua inserção em determinados segmentos da sociedade.

¹⁶ Termo utilizado pelo autor para se referir às pessoas cuja deficiência oferece maiores impedimentos em relação à habilidades básicas como: locomoção, higiene pessoal, alimentação etc.

da produção e uso intensivo de conhecimento no campo produtivo, e o segundo, o crescimento de emprego informal, constituindo uma maneira de se *inventar trabalho* para sobreviver.

A educação profissionalizante para pessoas com deficiência mental, de acordo com Sasaki (1997), é oferecida em grande parte por entidades filantrópicas e seguem o modelo de *oficinas protegidas*, como exemplo, as APAES. As atividades executadas são basicamente artesanais, quando muito, são atividades oferecidas pelas empresas para serem executadas dentro das próprias entidades. Geralmente não visam lucro, apenas atividade ocupacional. Assim, a profissionalização oferecida nessas oficinas fica à parte das bases da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR, cujo modelo de educação e ensino voltado para a profissionalização está pautado no mercado de trabalho atual, que tem por meta a qualificação das habilidades e competências do trabalhador.

Como já foi citado anteriormente, vale reiterar que de acordo com Demo (1997), a ideia da política liberal do trabalho define habilidade ligada a atributos relacionados não apenas aos saberes que o trabalhador possui, mas à competência do trabalhador, que deve *aprender a aprender e aprender a pensar*. O discurso atual dissemina a busca pela autonomia e pela capacidade para resolver problemas novos, de adaptação às mudanças, de superação de conflitos, de comunicação, de trabalho em equipes, de decisão ética. Contudo, frisa o autor acima, que a profissionalização da pessoa com deficiência (física, mental, auditiva ou visual) deve acontecer mesmo diante das barreiras impostas pelo mercado moderno. Este autor postula a *inclusão total*, a qual sugere que independentemente das necessidades especiais da pessoa, o meio deve se modificar para recebê-lo.

Serão abordadas neste segmento algumas pesquisas que tratam sobre o tema da inserção do deficiente no mercado de trabalho, de maneira que se possa vislumbrar o quadro atual de discussões sobre esta questão. Parte destas pesquisas encontravam-se disponíveis em sites especializados na divulgação de artigos publicados em revistas científicas. Para acessá-los foram utilizadas palavras chave como: deficiência mental, inserção, inclusão, mercado de trabalho. A outra parte é fruto de pesquisa bibliográfica em artigos que abordam o tema publicados em revistas das áreas da Psicologia e da Educação.

Mendes, Nunes, Ferreira, e Silveira (2004) apresentam uma análise das pesquisas atuais sobre a profissionalização dos portadores de deficiências no Brasil. Com base em 479 dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas em programas de pós-graduação nas

áreas de Educação e Psicologia, os autores destacaram que o tema *profissionalização de pessoas com deficiências* apareceu em dezoito dissertações de mestrado. De acordo com os autores, a análise das dissertações elencadas para esta pesquisa permitiu levantar as seguintes considerações sobre a profissionalização de pessoas com deficiências: (a) desenvolver o treinamento profissional em ambiente regular de trabalho; (b) divulgar o potencial de trabalho dos deficientes nos diversos setores que podem ser considerados possíveis empregadores desta mão-de-obra; (c) orientar empresas e instituições com a finalidade de modificar as representações sociais sobre os portadores de deficiências; (d) realizar orientação às famílias de pessoas com deficiência, com o objetivo de transformá-las em ponto de apoio e incentivo; (e) elaborar procedimentos sistemáticos de treinamento e acompanhamento profissionalizantes, com condições de ensino devidamente planejadas; (f) desenvolver programas de capacitação de instrutores de indivíduos portadores de deficiências em oficinas pedagógicas e oficinas protegidas; (g) considerar a opinião dos indivíduos com deficiência acerca do processo de profissionalização no qual estão inseridos ou pelo qual já passaram; (h) revisar as propostas das instituições quanto ao preparo para o trabalho do indivíduo portador de deficiências; (i) incorporar procedimentos de escolha profissional em programas de preparação para o trabalho; e (j) desenvolver uma formação profissional mais ampla para o indivíduo, que considere os direitos e deveres deste indivíduo enquanto trabalhador. (Mendes e cols., 2004)

Ainda de acordo com a análise de Mendes e cols. (2004), a preparação para o trabalho dos portadores de deficiências vem sendo discutida no meio acadêmico, a partir da idéia de que o trabalho é um dos principais meios para inclusão social, sendo fator imprescindível para minimizar a estigmatização sofrida por estes indivíduos. Segundo os resultados de sua análise, defendem que o trabalho é visto como uma via para que o indivíduo com deficiência tenha oportunidade de demonstrar seu potencial e suas competências, bem como para alcançar independência e autonomia.

Para concluir sua análise, Mendes e cols. (2004) destacam que a expressão *profissionalização*, regularmente utilizada na literatura, foi substituída por *programas de educação para o trabalho*, de maneira a abranger os objetivos de desenvolver habilidades específicas, atitudes e hábitos para o trabalho. Em outras palavras, estes programas não visam, necessariamente, “profissionalizar”, mas sim favorecer a inserção social pelo emprego, preferencialmente no mercado competitivo.

Simoneli, Rodrigues e Soares, (2005) analisaram em sua pesquisa os tipos de vagas de emprego oferecidos para as pessoas com deficiência na cidade de São Carlos, no Estado de São Paulo, e concluíram que existe uma lacuna entre capacidade real de trabalho dessas pessoas e qualificação para o mercado de trabalho. Além disso, observaram a falta de ofertas para curso de qualificação profissional e a dificuldade na acessibilidade nos transportes existentes na cidade. Verificaram ainda a existência de grande número de pessoas com deficiência em idade economicamente ativa, porém a maioria não está inserida no mercado de trabalho daquela cidade.

Quanto ao perfil profissional dessas pessoas, as pesquisadoras relatam que se destacou a baixa escolaridade e pouca formação profissional. Apontaram a necessidade do desenvolvimento de programas que busquem ir além da reabilitação, alcançando também a qualificação profissional, de maneira que as pessoas com deficiência possam competir a uma vaga no mercado de trabalho formal. As autoras ressaltam que apesar do respaldo da lei de reserva de vagas, as ações realizadas para seu cumprimento ainda são insuficientes no município pesquisado.

Semelhantemente, Lancillotti (2000) realizou um estudo sobre as condições em que se encontra o mercado de trabalho formal do estado de Mato Grosso do Sul, em relação aos trabalhadores com deficiência (auditiva, física, mental, múltipla, visual). Procurou, dentre outros aspectos, observar a legislação para a contratação efetiva desses trabalhadores. Também buscou constituir um perfil do trabalhador com deficiência que está inserido tanto nas empresas privadas, como nas públicas. Os resultados de sua pesquisa indicaram que a maior parte das contratações é de pessoas com deficiência física. Em segundo lugar, as com deficiência auditiva, seguidas das que têm deficiência múltipla, visual e mental, sucessivamente. Segundo este estudo, isso se deve ao fato de que as pessoas possuem maior facilidade para adentrar na escola formal. Como a escolaridade é um critério exigido pelo mercado de trabalho, os deficientes mentais são menos absorvidos.

Araújo e Schmidt (2006) destacaram resultados semelhantes à pesquisa anterior. Verificaram que por um lado, empresas apontam para a baixa escolaridade, a falta de qualificação e a insuficiência de PNE's (pessoa com necessidades especiais) disponíveis e qualificadas para a ocupação dos postos exigidos pela Lei de Cotas; por outro, as instituições reclamam da falta de tolerância, solidariedade e paciência das empresas para com a PNE. As autoras verificaram que empresas participantes apontaram o Ensino Fundamental como uma exigência de escolaridade mínima para os possíveis contratados. Sobre a profissionalização de pessoas com deficiência

mental, as pesquisadoras concluíram que a inclusão no mercado de trabalho dessa população é uma idéia muito recente e não muito aceita, visto que a maioria das PNEs contratadas pelas empresas são aquelas com deficiência auditiva, física ou visual, em detrimento das deficiências mental e múltipla e do autismo, que apresentam condições que exigem maior investimento em adaptações para sua escolarização e adaptação ao ambiente de trabalho. Concluíram que parece não haver intercâmbio entre as empresas pesquisadas e as instituições especializadas para busca de candidatos potenciais para as vagas.

Araújo e Schmidt (2006) ressaltaram na discussão final do estudo realizado que a Lei de Cotas se apresenta como medida paliativa à atual situação de exclusão social. Destacaram a necessidade de compromisso governamental em garantir direitos básicos às PNE's, como saúde e educação de qualidade, por exemplo. Além disso, apontaram a existência de deficiências na educação básica no Brasil, o que constituiria um fator para não garantia de conclusão do ensino fundamental para a PNE.

Neste mesmo segmento, Sarmiento (2006) apontou em sua pesquisa a expansão do debate quanto ao direito de cidadania para as pessoas com deficiência. Os resultados destacados pela autora mostram que em decorrência da Lei de Cotas, do decreto nº. 3.298, regulamentada em 1999, que determina que empresas com mais de 100 empregados contratem pessoas com deficiência, 564 empresas de médio e grande porte do estado de São Paulo criaram 21.905 novos empregos para pessoas com deficiência, entre os anos de 2000 e 2002. Contudo, as empresas ainda alegaram haver desqualificação profissional. As pessoas com deficiência que receberam qualificação, por sua vez, relataram que não conseguem emprego porque falta conhecimento na empresa na seleção de candidatos.

Tratando especificamente da educação para o trabalho oferecida para as pessoas com deficiência mental, Fernandes e Noma (2007), visando discutir a política nacional destinada a pessoas com necessidades educacionais especiais, a partir de 1990, buscaram abordar a educação profissional de pessoas com deficiência mental no Brasil sob os vínculos da educação, trabalho e inclusão social.

Estes autores buscaram evidenciar as contradições do discurso da formação para o trabalho no contexto da sociedade capitalista. Concluíram que embora a educação especial postule o princípio da integração de toda pessoa à sociedade a qual tem direito e dever de exercer uma atividade para que possa satisfazer suas necessidades como ser humano, embora o discurso

da inclusão escolar para as pessoas com deficiência seja bastante evidenciado, em especial na área da deficiência mental, observa-se políticas neoliberais que dão continuidade a uma situação de exclusão social.

Neste sentido, os autores relatam que uma proposta dita inclusiva acaba por fortalecer os mecanismos sociais de exclusão e que a educação profissional de pessoas com deficiência que não considera o contexto social representa um anacronismo histórico. Concluíram ainda que não se comprova nas práticas desenvolvidas no contexto da Educação Especial a necessidade de que no sistema educacional exista uma operação que englobe a conexão entre educação, trabalho e inclusão social.

Sob outro ponto de vista, Mena (2000) realizou uma pesquisa em que buscou discutir a importância das Oficinas Abrigadas de Trabalho nas instituições de educação especial como meio de combater a exclusão das pessoas com deficiência e/ou doença mental. O autor pontuou que estas oficinas surgiram como uma possibilidade de desenvolvimento bio-psico-social do adulto com deficiência e/ou doença mental, permitindo sua inserção no mundo do trabalho. Destacou que as atividades realizadas pelas pessoas beneficiadas nas oficinas envolvem o artesanato, além de outras atividades pedagógico-terapêuticas, como música, educação física etc. Este pesquisador concluiu que em primeiro plano, o objetivo da oficina abrigada é capacitar a pessoa com deficiência para o trabalho como meio de reinserção na sociedade. Num segundo plano, a oficina possui fins terapêuticos.

O autor discute a participação social por meio do que chama de *inclusão simbólica*, ou seja, uma forma possível de inclusão que propõe o acesso aos elementos da cultura.. Na reflexão proposta por este autor, a realização de uma tarefa repetitiva e estereotipada numa fábrica, por exemplo, tratar-se-ia de uma pseudo-inclusão.

Em contraposição a esta idéia, Silva e Palhano (2002) concluíram em seu estudo a necessidade de romper com as práticas assistencialistas e filantrópicas que limitam o trabalho à reprodução artesanal e manual das oficinas protegidas. Estes autores realizaram uma discussão sobre as oficinas protegidas, em que destacaram a necessidade da criação de mecanismos reais de inclusão para que a pessoas com deficiência mental possa alcançar uma formação profissional que considere o contexto social e histórico da humanidade, constituindo-se o trabalho em um meio para a inclusão social e criando-se possibilidades concretas de humanização, de maneira

que se ofereça à pessoa com deficiência mental a possibilidade de mediar suas relações no e com o mundo.

Ferreira (1998) constatou em sua pesquisa que a discriminação em relação ao portador de deficiência mental é maior em relação a outras deficiências. Concluiu que as maiores barreiras para a inclusão do portador de deficiências em qualquer segmento social, seja na escola, no trabalho entre outros, não são as arquitetônicas, mas as atitudinais e, portanto, mais difíceis de serem superadas. Destacou ainda que o pré-requisito da escolaridade é a principal barreira para inserção das pessoas com deficiência mental no mercado de trabalho. O quadro atual de empregabilidade valoriza o conhecimento versátil e especializado mais do que por qualquer outra característica. Ressaltou que o cumprimento da lei de cotas por parte das empresas focaliza a *priori* os deficientes físicos.

Esta pesquisadora colocou em discussão que o objetivo de *integração* dessa população, veiculado até algum tempo atrás, foi substituído na atualidade pela *inclusão*. Explica que antes, a proposta de *integração* tinha como ponto de vista que o deficiente teria que estudar e se preparar para entrar em uma sociedade despreparada. Na proposta da *inclusão escolar*, a sociedade tem que estar preparada para recebê-lo e o aprendiz qualificado para ingressar, por exemplo, no mercado de trabalho.

Os resultados desta pesquisa demonstraram ainda, como um forte obstáculo para a contratação de pessoas com deficiência mental, a falta de preparo das pessoas responsáveis pelos Departamentos de Recursos Humanos das empresas. Como aspectos positivos, a pesquisadora apresentou que: as empresas que têm contratado os alunos da APAE relataram melhoria do ambiente de trabalho após o ingresso dos aprendizes; maior cooperação entre as equipes de trabalho; redução da intolerância; melhoria no ambiente pelo respeito à diversidade.

Anache (1996) demonstrou em seus estudos que a pessoa com deficiência tem que se empenhar bastante na conquista por um espaço adequado a sua formação no mercado de trabalho. Quando não consegue uma vaga, procura trabalhos alternativos como fazer vassouras, vender bilhetes de loterias, entre outras ocupações, o que torna difícil a sua independência financeira. A autora apontou como resultado importante na discussão desta pesquisa que os aparatos tecnológicos permitem que as tarefas sejam simplificadas e o portador de deficiência pode ser treinado para a realização de atividades simples e, conseqüentemente, ser absorvido no processo produtivo. No entanto, as barreiras na disputa por uma colocação profissional enfrentadas pelo

portador de deficiência são maiores do que para aquelas consideradas normais, por isso a situação ideal descrita acima não se concretiza.

Quintão (2005) sinaliza em seu estudo que no campo do trabalho se encontram os dispositivos legais que visam garantir ao portador de deficiência um espaço no mercado de trabalho pela via da empregabilidade (Lei Nº 8.213 de 24 de julho de 1991), reservando um percentual de cotas proporcionalmente ao número de funcionários de uma empresa. As empresas, por sua vez, para atender à exigência da lei e preencher suas cotas de funcionários com pessoas com deficiência mental, eventualmente buscam "portadores", de preferência aqueles que apresentem no corpo a marca da diferença. *A pergunta: "Tem um Down?" faz eco.* A imagem da diferença faz parte de um fenômeno da modernidade que está na era do marketing, sendo a imagem um recurso marcante. Por outro lado, tais iniciativas, caso não estejam delimitadas pela ética, podem constituir um caráter perverso, atendendo estritamente a interesses econômico-capitalistas.

Tanaka (2001) ressalta que a participação do portador de deficiência mental na sociedade trata-se de um direito e o trabalho é a principal via de inclusão dessa população nos processos sociais. Frisa que a falta de informação ou o despreparo de profissionais são fortes obstáculos para que essas pessoas obtenham a oportunidade de participar ativamente de um trabalho. As atividades de cunho ocupacional, em ambiente segregado, que são oferecidas aos portadores de deficiência mental, não condizem com aquilo que o mercado de trabalho necessita. A autora destaca a importância de que os programas de preparação profissional superem o exercício de uma atividade em ambiente protegido, e passem para uma capacitação efetiva do aprendiz para sua colocação no mercado.

Maggiori e cols. (2001) apontaram em sua pesquisa que as pessoas portadoras de deficiência mental podem se desenvolver e aprender a trabalhar em tarefas complexas, desde que se use um pré-planejamento para atingir determinados objetivos. Estes autores propõem o desenvolvimento de habilidades básicas, porém relevantes na vida diária na sua comunidade. As denominadas habilidades funcionais são aquelas frequentemente exigidas nos ambientes domésticos e na comunidade e se referem às tarefas diárias. Compreendem, entre outras, as atividades manuais, como o bordado, a costura, o crochê e que, quando treinadas, servem de base organizadora a outras atividades que a pessoa se propuser a fazer, além de que, trazem auto-estima, atenção, paciência, capricho e empenho.

Santos e Camargo (2001) realizaram uma pesquisa acerca das expectativas de profissionalização das pessoas com retardo mental quanto ao mercado de trabalho. Os resultados evidenciaram que as pessoas com retardo mental precisam exercer alguma atividade profissional remunerada, pois possuem consciência da importância do trabalho como uma forma de autonomia e independência pessoal, compreendem a necessidade do trabalho vislumbrando uma maior e melhor integração social.

Com o objetivo de fornecer ao leitor uma síntese de pesquisas relativamente recentes enfocando a inserção da pessoa com deficiência mental no mercado de trabalho, foi elaborado o Quadro 1, em cujas colunas explicitou-se autoria, título, participantes, instrumentos, resultados e conclusões.

Quadro 1- Demonstrativo de pesquisas sobre Deficiência Mental e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho

Autor(es)/Área	Título	Participantes	Instrumentos	Resultados/Conclusões
Mendes, E.G.; Nunes, L.D'O. de P.; Ferreira, J.R. e Silveira, L.C. (2004) Psicologia e Educação especial	Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência	Revisão de 479 dissertações e/ou teses.	Revisão bibliográfica.	<p>- Os resultados mostraram que no conjunto de 479 dissertações de mestrado e teses de doutorado analisadas produzidas em programas de pós-graduação nas áreas de Educação e Psicologia, o tema profissionalização de pessoas com deficiências, apareceu em 18 dissertações de mestrado, oito delas conduzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar; quatro no Curso de Mestrado em Educação da UERJ, e um em cada uma das seguintes universidades: UNB; UFMG e UFMS, UFPR, PUC-SP e UFRGS.</p> <p>- Foram identificadas três principais linhas de pesquisas: nove dissertações com descrição e análise da formação profissional e dos programas direcionados para indivíduos com deficiência em oficinas de preparação para o trabalho em instituições especializadas; quatro dissertações com descrição e análise do processo de inserção e integração de pessoas com deficiência mental no mercado competitivo de trabalho e cinco dissertações com estudos sobre a opinião dos indivíduos portadores de deficiências, de seus pais e de profissionais em relação ao trabalho.</p>
Simoneli, A.P; Rodrigues, D.da S. e Soares, L.B.T. (2005)	Caracterização do perfil de trabalhadores afastados e de pessoas com	Pessoas com deficiência sensorial (visual ou auditiva), motora e física.	Entrevista e questionário.	- Os resultados revelaram que 88% das vagas para pessoas com deficiência são relacionadas às funções realizadas na produção, 6% às funções administrativas, 5% a serviços gerais e 1 % das vagas exigindo formação em nível técnico.

Terapia Ocupacional	deficiência no mercado de trabalho do município de São Carlos			<p>- ficou evidenciado ainda que 67% das respostas obtidas na pesquisa se referem à demanda por inclusão digital por parte dos trabalhadores, que vêm a informática como um diferencial no aprendizado e na capacidade de ascensão social.</p> <p>- Verifica-se que existe uma lacuna entre capacidade laborativa real dessas pessoas, sua qualificação atual para o mercado de trabalho.</p>
Lancillotti, S.S.P. (2000). Educação	Deficiência e trabalho: o caso Mato Grosso do Sul	Doze empresas privadas e treze empresas/órgãos públicos, que contam em seus quadros de funcionários com pessoas com deficiência.	Entrevistas.	<p>- Os resultados apontaram que as pessoas com deficiência física são as que ocupam mais vagas no mercado e possuem maior escolaridade e maior organização em associações. Em segundo lugar, as com deficiência auditiva, seguidas das que tem deficiência múltipla, visual e mental sucessivamente.</p> <p>- Revelou-se ainda que é no grupo de analfabetos e alfabetizados que se encontra a maior parte dos deficientes mentais que são os menos absorvidos pelo mercado de trabalho.</p> <p>- Ficou demonstrado também que nas empresas públicas, a maioria dos deficientes contratados, estão em condição temporária.</p> <p>- Os resultados revelaram que nas empresas privadas a absorção de trabalhadores com deficiência estão abaixo dos limites previstos por lei.</p> <p>-Apresentaram resultados que indicam a maioria dos trabalhadores deficientes ocupam funções que exigem pouca <i>qualificação</i>, como serviços auxiliares, serviços gerais e de manutenção.</p>

<p>Araújo, J.P. e Schmidt, A. (2006)</p> <p>Psicologia</p>	<p>A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba</p>	<p>30 empresas e 10 instituições educacionais na cidade de Curitiba (PR).</p>	<p>Entrevistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados mostraram que as empresas não cumprem a Lei de Cotas, que regulamenta a contratação de PNE's. - ficou demonstrado que as empresas afirmam que o maior empecilho para isso é a baixa escolarização das PNE's e sua baixa qualificação profissional. - evidenciou-se ainda que as instituições educacionais concentram, em sua maioria, no desenvolvimento de habilidades básicas para o trabalho ou em capacitação profissional eventualmente diferente daquela exigida pelo mercado de trabalho. - os resultados deixaram claro que existem contradições encontradas entre legislação, práticas educacionais e mercado de trabalho, no que diz respeito à inclusão.
<p>Sarmiento, S. (2006)</p> <p>Comunicação e Publicidade</p>	<p>Inclusão de pessoas com deficiência é fundamental para sustentabilidade</p>	<p>Bibliografias e documentos</p>	<p>Pesquisa bibliográfica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados demonstraram que entre os anos de 2000 e 2002, 564 empresas de médio e grande porte do estado de São Paulo estimuladas pela Lei de Cotas, do decreto nº. 3.298, regulamentada em 1999, criaram 21.905 novos empregos para pessoas com deficiência. - Ficou evidenciado que ainda existe a alegação por parte das empresas de que não existe pessoa qualificada, enquanto os deficientes qualificados alegam que não conseguem emprego e a situação se torna um círculo vicioso, porque falta conhecimento na empresa na seleção de candidatos.

<p>Fernandes, O.A. e Noma, A. K. (2007)</p> <p>Educação</p>	<p>Educação, trabalho e inclusão social: interfaces entre educação profissional e educação especial no Brasil a partir de 1990.</p>	<p>Bibliografias e documentos</p>	<p>Pesquisa bibliográfica</p>	<p>- Os resultados apontaram para que, mesmo com o discurso de da inclusão escolar para as pessoas com deficiência, em especial na área da deficiência mental, observa-se a continuidade de uma situação de exclusão social que é acentuada pelas políticas neoliberais em execução.</p> <p>- Esclareceu-se ainda nos resultados que a proposta tida como inclusiva pode reforçar os mecanismos sociais de exclusão, pois não há correspondência entre preparação profissional desenvolvida no interior das oficinas e as demandas do mundo do trabalho.</p> <p>- Revelou-se ainda que as políticas públicas implantadas pelo Estado, por intermédio de programas voltados à profissionalização de pessoas com deficiência nas escolas especiais, não vêm atendendo de forma efetiva à formação/qualificação dos alunos.</p>
<p>Mena (2000)</p>	<p>Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica</p>	<p>Oficinas protegidas de trabalho em instituições de educação especial</p>	<p>Observação sistemática</p>	<p>-Os resultados revelaram que a maioria destas oficinas tem como objetivo a capacitação da pessoa com deficiência para o trabalho visto como meio de reinserção na sociedade.</p> <p>- Ficou demonstrado ainda que a <i>inclusão simbólica</i> é tida como uma proposta de acesso à cultura e como alternativa diferente da inserção da pessoa com deficiência ou doença mental em empresas e fábricas, onde as tarefas são repetitivas e estereotipadas, caracterizando uma pseudo-inclusão.</p>
<p>Silva e Palhano (2002)</p>	<p>Formação profissional: uma alternativa</p>	<p>Oficinas protegidas em instituições de educação especial.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e entrevistas</p>	<p>- Os resultados apontaram que a maioria das instituições de educação especial segue um modelo assistencialista e filantrópico de atendimento as</p>

	inclusiva para pessoas com deficiência			<p>pessoas com deficiência mental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelaram ainda que as atividades realizadas nas oficinas protegidas se limitam à produção artesanal e manual, se distanciando do contexto real do mundo do trabalho e das possibilidades concretas de humanização e inclusão social da pessoa com deficiência mental.
Ferreira (1998)	Terapia Ocupacional: deficientes mentais começam a conquistar o mercado de trabalho	Oficinas protegidas de trabalho em instituições de educação especial	Pesquisa bibliográfica e entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados apontaram que a discriminação é maior perante a deficiência mental. - Demonstraram ainda que a inexistência ou escolaridade precária do deficiente mental é a maior barreira para sua inserção no trabalho. - Revelaram também que em cumprimento à lei de cotas as empresas acabam empregando o deficiente físico. - Ficou evidenciado que as barreiras atitudinais são muito mais impeditivas para a inclusão seja escolar, no trabalho etc., do que as arquitetônicas.
Anache, A.A. (1996) Educação Especial	O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista?	Bibliografias e documentos	Pesquisa Bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados demonstraram que o esforço para conquistar um espaço no mundo do trabalho tem ficado sob a responsabilidade da própria pessoa com deficiência, a qual acaba desenvolvendo trabalhos alternativos. - Revelaram ainda que os aparatos tecnológicos seriam uma importante alternativa para simplificação de tarefas que poderiam ser realizadas por pessoas com deficiência, visando sua absorção no processo

				produtivo.
Quintão, D.T. da R. (2005) Psicologia	Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social	Bibliografias e documentos	Pesquisa bibliográfica.	- Os resultados mostraram que as empresas buscam atender à exigência da lei e preencher suas cotas de funcionários com pessoas com deficiência mental, que apresentem no corpo a marca da diferença um <i>Down</i> por exemplo, para utilizar a imagem da diferença como recurso de marketing. Sem a delimitação da ética, estas iniciativas acabam atendendo a interesses econômico-capitalistas.
Tanaka, E.D.O. (2001) Educação Especial	O portador de deficiência mental: considerações acerca da sua preparação para o trabalho	Bibliografias e documentos	Pesquisa Bibliográfica	- os resultados apontaram para o fato de que o trabalho é visto como a principal via de integração dessa população nos processos sociais. - Evidenciou-se ainda a existência de falhas de na formação e preparo de profissionais que trabalham com a educação de pessoas com deficiência mental, caracterizando barreiras para que essas pessoas obtenham a oportunidade de participar ativamente de um trabalho. - Revelaram também que as atividades manuais e artesanais realizadas em ambiente protegido (segregado), que são oferecidas aos portadores de deficiência mental, não condizem com aquilo que o mercado de trabalho necessita.
Maggioli (2001) Psicologia	Aprendizagem Sistematizada da atividade do bordado ponto cruz para	Processo de aprendizagem do bordado em ponto cruz por uma pessoa com	Análise do comportamento	- Os resultados revelaram que as tarefas que envolvem habilidades funcionais serviram de base organizadora a outras as atividades que a pessoa se propuser a fazer, além de que, trazem auto-estima, atenção paciência, capricho e empenho.

	portadores de deficiência mental.	deficiencia mental.		
Santos, M.A.G. e Camargo, J.S. (2001) Educação Especial	Expectativas e profissionalização da pessoa com retardo mental	Pessoas com deficiencia mental	Entrevistas	Os resultados evidenciaram que as pessoas com retardo mental precisam exercer alguma atividade profissional remunerada, pois possuem consciência da importância do trabalho como uma forma de autonomia e independência pessoal, compreendem a necessidade do trabalho vislumbrando uma maior e melhor integração social.

O Quadro 1 revela que a maioria das pesquisas foi realizada sobre bibliografias e/ou documentos em torno do tema das deficiências e inclusão social, num total de quatorze pesquisas citadas, seis utilizaram esse modelo. Em segundo lugar, aparecem três pesquisas realizadas em instituições de Educação Especial, seguidas de duas em empresas que possuem pessoas com deficiência em seu quadro funcional, duas pesquisas cujos participantes eram pessoas com deficiência mental e, uma com pessoa com deficiência física e sensorial. Os instrumentos mais utilizados foram pesquisas bibliográficas (06), seguidos de entrevistas (05); observação (02) e análise do comportamento (01).

Quanto aos resultados, as discussões levantadas apontam para o trabalho como a principal via de inclusão social da pessoa com deficiência. Aparecem resultados que demonstram como ponto crítico à falta de escolarização e qualificação profissional da pessoa com deficiência diante da inserção nas vagas disponíveis no mercado de trabalho. Fica evidenciado que as instituições de Educação Profissional Especial treinam somente as habilidades básicas e ainda mantém caráter assistencialista e filantrópico de atendimento, somando a isso, a necessidade de melhor formação dos profissionais que aí trabalham. Aparecem nos resultados um aumento de vagas nas empresas devido ao cumprimento de leis que assim exigem, porém ainda não de maneira suficiente e condizente com os princípios de inclusão. Conclui-se que a pessoa com deficiência ocupa vagas operacionais que requisitam baixa escolaridade e que, as com deficiência mental são menos absorvidas pelo mercado de trabalho do que as com outras deficiências.

Torna-se também relevante ressaltar aqui, a necessidade de se continuar pesquisando sobre essa temática. Como pode ser observado pelos estudos já realizados que há divergências de opiniões, concepções, pontos de vista em relação à inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, o que sugere que ainda se tem um longo trajeto a ser percorrido para inserção efetivamente inclusiva da pessoa com deficiência mental no mundo do trabalho.

Sintetizando este capítulo, foram apresentados fundamentos referentes à história da deficiência, focalizando em seu trajeto alguns marcos importantes sobre a educação especial para pessoas com deficiência mental, em que se pode compreender que muitas atitudes frente ao diferente/deficiente possuem raízes em concepções que serviram a propósitos sociais de épocas passadas. Neste contexto, a Psicologia Histórico-Cultural foi destacada como uma abordagem que permite um novo olhar sobre a deficiência mental, a qual coloca em foco o desenvolvimento do psiquismo humano, das funções psicológicas superiores e a formação do homem cultural

como um novo caminho para a pessoa com ou sem deficiência. Foram abordados também aspectos relacionados ao Trabalho e sua relação com a Educação e a relação do trabalho e educação especiais, pois referem-se a fundamentos que permitem uma visão sobre a atividade do homem como meio de socialização e alcance de sua humanização e, neste meio, a educação profissional para pessoas com deficiência mental encontrou destaque enquanto objeto de discussão diante das contradições presentes entre a educação dispendida para estas pessoas e as características do mercado de trabalho atual.

CAPÍTULO II

2. METODOLOGIA

Esse estudo não se caracterizou como uma pesquisa quantitativa, pois a preocupação não se centrou no tamanho da amostra, ou seja, no número de participantes, bem como em análises estatísticas, mas sim na representatividade dos dados como um todo. Portanto, as respostas dos participantes foram analisadas tendo como norte os critérios do método da pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (1998), trata-se de um método que procura verificar a realidade que se encontra em um nível que, geralmente, não pode ser quantificado. Esta autora assinala que trabalhar qualitativamente consiste em abranger um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, buscando um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à mensuração ou sistematização de variáveis. O conceito central do fenômeno investigado na pesquisa qualitativa está no significado entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram então analisados mediante análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (1977), assume tanto uma configuração qualitativa quanto quantitativa, sendo que na análise quantitativa, o que interessa é a frequência com que surgem certas características, enquanto que na análise qualitativa o que serve de informação é a ausência ou a presença de uma dada característica ou um conjunto de características num determinado fragmento da mensagem. Esta autora define análise de conteúdo como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

Bittencourt (1986) complementa, apontando que a análise de conteúdo refere-se a um método de interpretação inferencial, que possibilita ao pesquisador ir além do conteúdo manifesto. Essa autora lembra que o material principal da análise de conteúdo são os

significados, os quais deverão ser passíveis de se organizar em categorias ou classificações de acordo com o conteúdo da mensagem.

Cabe ressaltar que, dentre as várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo, a análise categorial foi empregada para trabalhar com os dados dessa pesquisa. Os dados, portanto, foram categorizados e, para melhor visualização, foram apresentados em tabelas, discutidos e analisados com base no referencial teórico presente na introdução deste trabalho.

Participantes

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino especial localizada no interior do Estado do Paraná que atende alunos com deficiência mental, a qual segue o modelo das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, (APAEs), que se caracterizam por seu caráter filantrópico, mantendo uma filosofia com forte sentido de missão, voluntarismo e solidariedade.

A instituição pesquisada atende aproximadamente 235 alunos, sendo 124 crianças até 14 anos, e 109 jovens e adultos em idade maior de 16 anos, sendo que dentre os alunos, 16 são atendidos em período integral. Os alunos chegam à instituição encaminhados pelas escolas do município onde está localizada ou pela própria família. Antes de serem aceitas efetivamente nesta escola, a pessoa encaminhada é submetida à avaliação social e psicopedagógica, realizada em quatro encontros. O primeiro, chamado de anamnese, é realizado por uma assistente social, em que são colhidas informações identificatórias e situação social da família pretendente. O segundo encontro é com uma Psicóloga para Avaliação Psicológica, e a pessoa é submetida à entrevista e testes com objetivo de se estabelecer um diagnóstico da deficiência mental. Para esta avaliação utilizam-se os seguintes testes psicológicos: se for criança entre 6 e 16 anos, a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - Terceira Edição (WISC-III; Wechsler, 1991). No caso da avaliação de jovens com idade superior à faixa etária de 16 anos, o teste utilizado é a Escala de Inteligência Wechsler para Adultos Revisado (WAIS-R; Wechsler, 1981). No terceiro encontro, são realizadas investigações pedagógicas sobre nível de aprendizagem e desenvolvimento escolar e, por último, é feito o encontro devolutivo, quando os resultados e a permissão ou não da matrícula são transmitidos aos familiares, bem como outras orientações, se forem necessárias.

Vale ressaltar que ambos os testes citados se caracterizam por padrões psicométricos que oferecem resultados numa escala de valores atribuídos à inteligência. De acordo com a definição da American Association on Mental Deficiency, citada no Manual David Wechsler, de 1991, um

indivíduo para ser diagnosticado como deficiente mental deve mostrar indícios de funcionamento intelectual abaixo da média, tanto em seu funcionamento intelectual, como em seu comportamento adaptativo em uma variedade de contextos como em casa, na escola e na comunidade.

A escola APAE é dividida em duas vertentes: Educação Infantil e Educação profissional. A Educação Infantil está dividida da seguinte maneira: Educação Precoce, Escolar I, Escolar II, Escolar III e Escolar IV. O programa de educação profissional desta escola segue um modelo de diretrizes orientadoras do Ministério do Trabalho e Emprego, apropriado pela Associação de Pais e Amigos do Excepcional do Distrito Federal, APAE-DF, o qual está dividido em três etapas: 1) Iniciação para o Trabalho, 2) Qualificação Profissional e 3) Colocação no Trabalho. Tal divisão serve como diretriz para os programas de Educação Profissional de todas as escolas que seguem o modelo APAE.

O programa de Iniciação para o Trabalho caracteriza-se por considerar ações voltadas para identificação das potencialidades dos alunos e para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atividade laboral. A etapa de Qualificação para o Trabalho visa à capacitação dos alunos para ingressar no mundo do trabalho, considerando ou não o nível de escolaridade do mesmo. A etapa de Colocação no Trabalho prevê três modalidades de colocação: Emprego Competitivo Tradicional, Emprego Competitivo Apoiado e Trabalho Autônomo.

Vale assinalar que o programa descrito acima é o modelo para estruturação da educação profissional da APAE, porém, na ocasião desta pesquisa, a escola apresentava a maioria das turmas ainda na etapa da Iniciação para o Trabalho e apenas uma turma em fase de Qualificação para o Trabalho, sendo que os parâmetros para a formação desta turma foram pautados no grau de deficiência dos alunos e não no desenvolvimento de habilidades laborais através do programa da escola. Desta maneira a Etapa de Qualificação para o trabalho e Colocação no Trabalho se confundem, caracterizando apenas duas classificações dentro do programa de Educação Profissional da escola pesquisada. Assim, pode-se descrever nesta escola as seguintes etapas de educação profissional: Iniciação para o Trabalho e a Qualificação/Colocação no Trabalho, conforme grau de limitações apresentadas pelo aluno.

O aluno que ingressa na APAE até completar 16 anos, frequenta as salas destinadas à Educação Infantil, porém não recebem os mesmos conteúdos e nem a certificação de equivalência com o ensino regular das séries que cursou. Depois de atingir dezesseis anos de

idade, o aluno é automaticamente inserido no Programa de Educação Profissional, porém, se o mesmo apresentar boa aprendizagem e interesse em estudar, a família é orientada a encaminhá-lo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O sistema de etapas seguido por esta escola é o foco de discussão sobre a terminalidade acadêmica destes alunos, pois o que se vê é que muitos alunos passam da infância à velhice dentro da escola especial sem completar nenhuma etapa de ensino como ocorre com as crianças que frequentam o ensino regular. Esta é uma discussão que deveria ser aprofundada, porém não se trata do objetivo deste trabalho.

O Projeto Político-Pedagógico que norteia as ações desta escola está pautado em parâmetros curriculares que se encontram divididos em quatro eixos: Habilidades Básicas, Habilidades de Gestão, Habilidades Específicas e Atividades Complementares. As habilidades básicas podem ser entendidas em uma ampla escala de atributos, que parte de habilidades mais essenciais, como ler, interpretar, calcular até chegar ao desenvolvimento de funções cognitivas que propiciem o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados. As habilidades específicas são atitudes, conhecimento técnico e competências que garantem a empregabilidade polivalente e a longo prazo do trabalhador. Dizem respeito aos saberes, saber-fazer e saber-ser, exigidos por postos, profissões ou trabalhos em uma ou mais áreas correlatas. As habilidades de gestão dizem respeito à capacidade para co-gerir o processo de trabalho, gerir o seu próprio tempo e as relações com os companheiros e o chefe. Por último, as atividades complementares, são aquelas que complementam os programas de Educação Profissional, podem ser áreas de: Educação Física, Artes Plásticas, Cênica, Música, dança etc. Nas etapas iniciais de Educação Profissional se faz a sondagem de potencialidades. Caso o aprendiz demonstre habilidade e interesse pela área, ela pode ser incluída no programa como habilidade específica no treinamento visando à profissionalização.

Atualmente, a etapa de Colocação no Mercado de Trabalho é realizada pela psicóloga, que avalia as condições profissionais dos alunos, faz contato com as possíveis vagas no mercado de trabalho, encaminha e acompanha o desempenho laboral dos alunos durante pelo menos três meses.

Com relação aos participantes desta pesquisa, contou-se com dez alunos com deficiência mental incluídos na turma de Qualificação para o Trabalho, e com dez educadores entre instrutores e professores da educação profissional da respectiva escola, totalizando 20 (vinte) participantes. O grupo composto pelos alunos foi denominado de Grupo 1 (G1) e o dos instrutores

e professores de Grupo2 (G2). Assim, cada participante recebeu uma identificação correspondente à ordem das respostas e ao grupo ao qual pertence. Exemplo: Participante 01 do Grupo 1 - corresponde à - P1G1, e assim sucessivamente.

Os participantes do G1 são alunos com idade variando entre 18 e 34 anos, sendo que dentre eles: 03 têm dezoito anos, 01 tem vinte anos, 02 têm vinte e dois anos, 01 com vinte e três anos, 01 tem vinte e seis anos, 01 com trinta e três anos, e 01 com 34 anos de idade, sendo três do sexo feminino e sete do sexo masculino. Com relação à escolaridade dos alunos participantes, destaca-se que 03 dos alunos nunca frequentaram a rede de ensino regular, 04 deles frequentaram a primeira série do ensino regular, 01 frequentou até a segunda série, 01 frequentou até a terceira série e 01 alcançou até a sexta série do ensino fundamental. De acordo com avaliação realizada pela coordenação pedagógica do Programa de Educação Profissional da escola pesquisada, dos alunos participantes desta pesquisa, apenas 01 apresenta leitura e interpretação de textos pequenos, reconhece números e operações simples e consegue se desenvolver em atividades pedagógicas na escola. O restante dos alunos participantes é considerado pelo programa como *semi-analfabetizados*, e desenvolvem atividades acadêmicas com dificuldades. Vale ressaltar que dentre os alunos participantes, os identificados como P3/G1, P5/G1 e P7/G1, encontram-se inseridos por meio período no mercado de trabalho e meio período na escola especial. P3/G1 é do sexo feminino e trabalha numa fábrica de roupas juvenis no próprio município onde está localizada a escola e também onde reside. Nesta fábrica a aluna desempenha atividades de empacotar e guardar os produtos já prontos. Os alunos P5 e P7 do G1 são do sexo masculino e trabalham em um supermercado, também no município de domicílio, onde desempenham tarefas como auxiliares de serviços gerais.

Outro ponto a destacar a quantidade de tempo que os alunos participantes vêm frequentando a escola especial, desta forma se apresenta: de 0 à 5 anos = 3 alunos; de 5 à 10 anos= 4 alunos; de 10 à 15 anos= 3 alunos.

Os participantes do G2 são 04 instrutores e 06 professores que atuam no Programa de Educação Profissional da escola pesquisada. De acordo com a formação que possuem são classificados como instrutores ou professores. São chamados instrutores aqueles cujo contrato de trabalho exige escolaridade correspondente ao ensino médio completo. Compete ao cargo de instrutor desenvolver oficinas de artesanato, instrução de tarefas ligadas a habilidades básicas como, higiene pessoal, comportamento em grupo, alimentação, participação de outras disciplinas

etc. Já os professores são aqueles cujo contrato de trabalho ou concurso público, exige formação correspondente ao ensino superior em Pedagogia ou Normal Superior. Cabe ao professor desenvolver com alunos, atividades pedagógicas voltadas para a aprendizagem acadêmica dos mesmos, como por exemplo, a alfabetização. Porém o que se observou nesta escola é que tanto o professor quanto o instrutor acabam realizando as mesmas atribuições, aparentemente, causadas pela falta de funcionários, excesso de alunos e escassez de espaço físico.

Os participantes do G2, possuem idade entre 31 à 49 anos, sendo que nove são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. Dentre os participantes 01 possui trinta e um anos, 01 têm trinta e quatro anos, 02 estão com trinta e seis anos, 01 com quarenta e quatro anos, 01 com quarenta e oito anos, 01 com quarenta e nove anos, 02 com quarenta e dois anos e 01 com cinquenta e seis anos de idade.

Do total de participantes do G2, cinco possuem formação no curso Normal Superior, três em Pedagogia, dentre eles, três declararam ter concluído a Especialização em Educação Especial e dois concluíram a 5^a. série, portanto, com escolaridade correspondente ao ensino médio incompleto. Quanto à experiência que os participantes possuem no trabalho com educação especial, esta varia de um período de 1 a 25 anos, sendo que 03 possuem experiência entre 1 a 5 anos; 02 entre 10 e 15 anos; 02 entre 15 e 20 anos; e 03 entre 20 e 25 anos de trabalho em educação especial.

Materiais

Os materiais utilizados para a coleta de dados da presente pesquisa foram os seguintes:

- Documento de anuência da escola: elaborado e entregue às escolas um documento solicitando a autorização da Direção (Anexo 1).
- Termo de consentimento livre e esclarecido (para os responsáveis dos alunos): apresentado aos pais ou os responsáveis dos alunos participantes, de forma que cada um, após sua leitura e informação sobre os objetivos, puderam concordar que seu filho ou familiar participasse da pesquisa. Assim, realizou-se o preenchimento, declarando ter recebido informação sobre o propósito do estudo e o assinaram dando seu consentimento (Anexo 2).
- Termo de consentimento livre e esclarecido (para instrutores): apresentado aos instrutores dos alunos participantes, de forma que cada um, após sua leitura e informação sobre

os objetivos, puderam concordar em participar da pesquisa. Assim, foi realizado o preenchimento declarando ter recebido informação sobre o propósito do estudo e o assinaram dando seu consentimento (Anexo 3).

- Ficha de identificação dos participantes: destinada a obter informações sobre idade, sexo, experiência profissional e formação acadêmica (Anexo 4).

- Questionários: instrumento elaborado pela pesquisadora, composto por oito questões abertas com espaçamento para as respostas, o qual foi aplicado junto aos alunos e instrutores da educação profissional. Para os alunos com deficiência mental foi oferecido auxílio para melhor compreensão das questões, conforme as necessidades que se apresentaram. As questões foram elaboradas de forma que atingissem os objetivos da pesquisa (Anexo 5).

Procedimentos

Em um primeiro momento, foi realizado contato com a direção da escola, com o intuito de solicitar a autorização para a coleta de dados prevista pela pesquisa. Nesse pedido de autorização foi esclarecido que o nome da escola e a identidade dos participantes seriam preservados. Também foram apresentados os objetivos da pesquisa e o método que seria utilizado para a realização da mesma. Ainda foi informado à direção da escola que o documento de autorização assinado seria apresentado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (Processo – Nº 184/2008).

Após o parecer favorável do Comitê de Ética (Anexo 6), foi feito o contato com os participantes da pesquisa na própria escola em que trabalham e estudam, para explicar seus objetivos, como também apresentar o termo de consentimento. Conforme a anuência dos envolvidos na pesquisas, foi entregue a ficha de identificação, a qual foi por eles preenchida. Em seguida foi entregue o questionário da pesquisa, o qual foi respondido pelos participantes. É importante ressaltar que para os alunos foi oferecido apoio para compreensão dos objetivos da pesquisa bem como das questões do questionário. Ou seja, frente a dificuldades de entendimento de palavras ou da questão como um todo, foi utilizada explicação mais minuciosa, com comparações entre o que estava sendo perguntado e objetos ou situações já vivenciadas pelos alunos.

Para o grupo composto pelos alunos foram marcados previamente os dias para que estes pudessem responder o questionário. Os questionários foram aplicados individualmente pela pesquisadora. Todos os alunos responderam as questões verbalmente em forma de entrevista, ou seja, conforme o aluno respondia as questões, a pesquisadora anotava sua resposta respeitando seu vocabulário e expressões. As entrevistas foram realizadas na sala de psicologia localizada na própria escola especial, com duração média de 40 minutos cada uma. Para realizar as dez entrevistas com os alunos, foram necessários três dias consecutivos, tanto no período da manhã como da tarde, respeitando o horário de frequência à escola de cada aluno participante.

Devido à deficiência mental, alguns alunos apresentaram dificuldades de compreensão de algumas palavras que compunham as perguntas do questionário. Diante dessas barreiras, foram utilizados pela pesquisadora recursos como: repetição de palavras ou mesmo da questão inteira, fala pausada, comparação entre o objetivo da questão e experiências já vividas pelos alunos, como por exemplo: Pergunta: *O que você entende por trabalho?* Resposta do aluno: *Eu gosto.* Como a resposta não foi satisfatória, foram realizadas outras perguntas como: *Seu pai trabalha? O que ele faz? Você conhece o trabalho que ele faz? Que outros tipos de trabalho você conhece? E sua mãe, em que ela trabalha?* Estas são perguntas que contextualizaram o trabalho em experiências vividas, investigando seu conhecimento em torno do tema na tentativa de levá-lo à compreensão da questão contida no questionário. Esse recurso foi o mais utilizado pela pesquisadora, somado ao fato de que esta já conhecia os alunos participantes, visto que a mesma desempenhou a atividade de psicóloga durante dois anos nesta escola, o que facilitou um diálogo mais próximo e afetivo como os mesmos. Vale salientar também que o grupo de alunos foi composto por pessoas que apresentam deficiência mental classificada como *leve*, onde os maiores limites se encontram na dificuldade de aprendizagem sistemática e compreensão de conceitos mais complexos.

Para o grupo de instrutores e professores, os questionários foram entregues para cada um dos participantes, no momento em que foram explicados os objetivos da pesquisa e de cada questão do questionário. Apenas dois dos participantes optaram pela forma de entrevista, alegando sentir maior facilidade para responder verbalmente às questões. Desta maneira, estes dois participantes foram entrevistados na sala de Psicologia da escola, em encontros com duração de 40 minutos cada, seguindo a mesma ordem de entrevistas realizadas com os alunos. Os

questionários foram recolhidos três dias depois de sua entrega, respeitando os períodos de trabalho de cada professor e instrutor participante.

CAPÍTULO III

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram categorizados, apresentados em tabelas, discutidos/analísados com base no referencial teórico presente na introdução deste estudo.

Compreensão sobre o conceito de *Trabalho* entre alunos e professores:

Descrição das Categorias

1. *Aprender novas atividades, desenvolvimento de capacidade*: inclui respostas dos participantes que indicaram que o conceito está relacionado a adquirir pré-requisitos para compreensão do significado de *trabalho* o qual envolve ainda, a aprendizagem de novas atividades, de novos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e do potencial pessoal. Exemplos: “Trabalho é cada dia aprender mais”, “aprender mais coisas novas”, “aprender, num serviço assim”, “Onde tiramos nele conhecimento”, “trabalhar, tem que aprender e ensinar”, entre outros.

2. *Realização pessoal e satisfação de necessidades*: esta categoria compreendeu as respostas em que os participantes vêm o *trabalho* relacionado ao que proporciona a conquista de satisfação de necessidades, realização pessoal, possibilidade de adquirir um papel social e como um meio de aumentar a auto-estima do indivíduo. Exemplos: “satisfação pessoal”, “a gente se sente valorizado através do trabalho”, “através do trabalho o indivíduo procura satisfazer as suas necessidades”, “primeiro é realização pessoal” etc.

3. *Demanda Cumprir ordens, obrigação e responsabilidade*: Abrangeu as verbalizações que demonstram o *trabalho* entendido como obrigação a cumprir, obediência, cumprimento de horários, assiduidade e responsabilidade diária. Exemplos: “vou trabalha, vou fazer minha obrigação”, “eu sei que trabalho é um lugar de responsabilidade”, “é cumprir a hora certa”, “se a pessoa pede para você fazer alguma coisa, tem que obedecer”.

4. *Atividade remunerada*: incluiu respostas que apontaram o *trabalho* apenas como uma atividade remunerada. Exemplos: “tem que receber pra isso”, “é coisa que faz para ganhar dinheiro”, “é um meio para a sobrevivência”.

5. *Toda ação realizada pelo ser humano (remunerada ou não)*: categoria em que os participantes consideraram o trabalho como qualquer atividade desenvolvida pela pessoa, mesmo que esta não esteja voltada para um ganho material. Exemplo: “tudo o que a gente faz é trabalho”, “mesmo que não ganhe dinheiro é trabalho”, “é a ação do ser humano”, “o cotidiano da gente é trabalho”, “desde que você acorda você já está trabalhando”.

6. *Todas as profissões*: categoria em que as respostas dos participantes conceituaram *trabalho* como profissões reconhecidas socialmente. Exemplos: “nas loja, no mercado, no Big, universidade, é tudo trabalho”, “é médicos, advogados, vendedor”.

7. *Conceito de trabalho ligado às atividades que realiza no dia-a-dia ou emprego atual*: incluiu as respostas em que os participantes ligaram o conceito de trabalho com as atividades que desenvolvem no seu cotidiano. Exemplos: “é costura de roupa”, “colar, guardar, tirar linha”, “limpo e arrumo a cama quando levanto, limpo meu quarto, lavo louça”, “é fazer tapete, xuxinha, pão” etc.

8. *Elaboração de pensamento de idéia e planejamento*: esta categoria correspondeu à resposta que conceitua o *trabalho* como planejamento de idéias e ações a serem praticadas como atividade concreta. Exemplo: “É a elaboração de pensamentos e idéias a serem utilizados no concreto”.

9. *Meio de sobrevivência e independência*: compreendeu as respostas que expressaram entender o trabalho como meio de sobrevivência e independência das pessoas. Exemplos: “trabalho é um meio para a sobrevivência”, “sustentação”, “Atividade que nos encontramos como pessoa independente”.

10. *Ocupar a mente*: nesta categoria foram incluídas as verbalizações dos participantes que entendem o *trabalho* como uma forma de ocupar o pensamento com uma atividade concreta. Exemplos: “é algo onde nos ocupamos pela mente”, “faz uso da atividade física ou mental”.

Tabela 1 – Conceito de *Trabalho* entre os alunos e professores

Categorias	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1. Aprender novas atividades e desenvolvimento de capacidade	2	11,8	4	13,4	6	12,8
2. Realização pessoal e satisfação de necessidades	-	-	15	50	15	31,9
3. Cumprir ordens, obrigação e responsabilidade	5	29,4	1	3,3	6	12,8
4. Atividade remunerada	2	11,8	1	3,3	3	6,3
5. Toda ação realizada pelo ser humano (remunerada ou não)	3	17,6	3	10	6	12,8
6. Todas as profissões	2	11,8	1	3,3	3	6,3
7- Conceito de trabalho ligado às atividades que realiza no dia-a-dia ou emprego atual	2	11,8	1	3,3	3	6,3
8- Elaboração de pensamento, de idéias e planejamento	-		1	3,3	1	2,2
9- Meio de sobrevivência e independência	-		2	6,8	2	4,3
10- Ocupar a mente	1	5,8	1	3,3	2	4,3
Total	17	100	30	100	47	100

Nota: as porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram que 31,9% das respostas emitidas pelos participantes sobre o conceito de trabalho referem-se à categoria *realização pessoal e satisfação de necessidades*. Seguidas das categorias: *aprender novas atividades e desenvolvimento de capacidade* (12,8% das respostas), e *toda ação realizada pelo ser humano* (12,8%). Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias como pode ser observado na respectiva Tabela.

Estes dados sugerem que alguns participantes entendem o trabalho como sendo o principal meio para que o indivíduo possa suprir suas necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, moradia, saúde etc., ou seja, o trabalho é visto como sobrevivência e não como processo de humanização. Percebe-se, em segunda instância, que os participantes atrelam o aprender à ideia de trabalhar, o que demonstra o quanto ambos os conceitos estão imbricados enquanto entendimento de conhecer para desempenhar uma atividade e assim, desenvolver-se para alcançar um bom trabalho.

Esta ideia se aproxima do que defende Saviani (2003), o qual relata que o homem desde o princípio de sua história precisou agir sobre a natureza movido pela intenção de satisfazer alguma necessidade que se apresentava. Essa era a base das atividades humanas ainda não

sistematizadas e sim dirigidas apenas para uma necessidade, e parece residir aí, a ideia presente nas respostas de alunos e professores nesta pesquisa, ou seja, em um fundamento que está presente no significado do trabalho desde os primórdios da humanidade.

Resumidamente, o homem, desde o princípio de sua história, diferentemente dos outros animais, precisou agir sobre a natureza para suprir suas necessidades, e isto é considerado trabalho. Para tal, utilizou a apropriação dos instrumentos já construídos pelo homem para facilitar seu trabalho, e consegue isso por meio da aprendizagem e conhecimento que é passado de geração em geração, constituindo o processo da educação, e é observado neste trabalho que o significado de trabalho está pautado sobre esta ideia até o momento.

Ao se considerar cada grupo isoladamente, foram observadas algumas diferenças significativas, o grupo composto por alunos (G1) apresentou um maior percentual de respostas que pertencem à categoria *cumprir ordens, obrigação e responsabilidade* (29.4%), enquanto que o grupo dos professores (G2) apresentou um maior percentual na categoria realização pessoal e satisfação de necessidades (50%).

O fato de que boa parte dos participantes que pertencem ao grupo dos alunos entende trabalho como o ato de cumprir ordens, de se ter uma obrigação pode estar indicando que os alunos percebem o trabalho como aquilo que está acontecendo de imediato em seu dia-a-dia e o que aprendem sobre isso na educação profissional. A experiência da autora da presente pesquisa no setor de educação profissional desta escola permite que se afirme que esta concepção dos alunos sobre o trabalho pode ser resultante do fato de que os conceitos ensinados nesta escola estão quase sempre ligados a ordens rígidas e imediatas por parte dos instrutores e professores da mesma. São instruções que, na maioria das vezes, não são passadas de forma contextualizada, permanecendo no âmbito da *ação pela obrigação*, caracterizando trabalho como uma relação de *mando e obediência*, de maneira que, *goste ou não goste*, é preciso trabalhar. Como estes alunos estão praticamente excluídos de outros contextos sociais e permaneceram boa parte de suas vidas separados de outros grupos, parecem não possuir outros modelos que permitam relacionar e caracterizar o trabalho de outra maneira, a não ser aquilo que se lhes apresenta no contexto da escola especial.

Torna-se oportuno lembrar aqui as pontuações de Kassir (2006), que enfatiza que as escolas especiais, no caso, as APAEs, herdaram da história da educação especial um modelo de atendimento, onde se praticava o isolamento sob a imposição da internação, de trabalho forçado,

manual e tedioso. Atualmente, mesmo com transformações consideráveis, as APAEs parecem ainda apresentar resquícios deste modelo, onde a segregação é um modo de legitimar a exclusão social bastante forte na sociedade atual. Vale destacar aqui também a posição de Goyos (2001) em relação ao modelo segregado das escolas especiais. Para este autor, as pessoas com deficiência mental, que passam toda uma vida segregada, ficam à parte dos serviços e oportunidades na sociedade e se desenvolvem em um contingente repleto de limites culturais e econômicos. Os resultados sugerem que o conceito de trabalho por parte dos alunos é pouco abrangente, como pode observado na seguinte fala:

“Quando eu vou trabalhar, vou trabalha, vou faze minha obrigação. Trabalho de fazer espetinho. Toda obrigações é trabalho e tem que receber pra isso. (P1/G1)

Isto demonstra que cumprir a obrigação que seja remunerada compõe a maneira como se compreende o trabalho. Pode-se observar que *respeitar e obedecer são* princípios muito fortes que permeiam a ideia sobre trabalho dos alunos desta escola especial. A assiduidade e o cumprimento de horário parecem ser conteúdos bem assimilados pelos alunos, vinculados ao fazer tudo corretamente, de acordo com o que se manda e não com o que eles sabem fazer. Assim, partem do pressuposto de que sempre existirá alguém para ensinar, assim como na escola, esta ideia parece abrir horizontes de poder estar em qualquer outro espaço de trabalho que poderão aprender outras coisas com aquele que manda, é só obedecer que tudo dá certo, como pode ser identificado na fala a seguir:

“Voltar todo dia no serviço, trabalhar bem para não manda embora. Lavar louça, limpar os quarto, deixa a casa limpa...obedecendo sempre a turma do mercado (supermercado), o que eles pedir tem que fazer...já trabalhei de servente já”(P7/G1) .

A resposta abaixo reforça a posição de que para os alunos a assiduidade e a obediência são os principais meios para se permanecer no trabalho. Realizar tudo conforme é determinado é o principal pré-requisito para ter sucesso no trabalho.

“Eu sei que trabalho é um lugar de responsabilidade, cumprir a hora certa, respeitar os mais velho. Se a pessoa pede para você fazer

alguma coisa, tem que obedecer. Aqui na escola se alguém pede pra eu fazer alguma coisa, se tiver ao meu alcance, eu faço” (P2/G1).

Por sua vez, o grupo de professores, cujos resultados apontaram maior percentual na categoria realização pessoal e satisfação de necessidades, revela primeiramente que, diferentemente dos alunos, os professores apresentam uma visão um pouco mais abrangente e contextualizada sobre o trabalho, talvez por possuírem melhor e maior formação escolar. Podemos verificar isto nas seguintes falas:

“Trabalho é um meio para a sobrevivência e melhora de sua auto-estima” (P1/G2).

“Através do trabalho o indivíduo procura satisfazer as suas necessidades e alcançar um determinado fim. O trabalho pode ter um caráter físico ou intelectual” (P4/G2).

“O trabalho é muito importante... Ah! é tudo assim... pra mim, se eu não trabalhar, sei lá viu. A gente se sente valorizado através do trabalho. Desde o trabalho de casa. Se bem que não é reconhecido, a mulher trabalha tanto e não reconhecido. Mulher trabalha tanto, né?” (P7/G2).

Diante dessas verbalizações, exemplifica-se que boa parte dos participantes do grupo de professores vincula o conceito de trabalho a um meio para sobrevivência e também à satisfação pessoal e o sentir-se útil e autovalorizado por estar desempenhando um papel na sociedade. Neste mesmo sentido, observa-se aqui a ideia de que o trabalho se aproxima da perspectiva onde a gênese da história do homem tem na transformação da natureza a produção dos meios de satisfação de suas necessidades (Lukacs,1967 apud Eidt, 2006), e que o conhecimento está vinculado ao processo do trabalho. Todavia, conforme coloca Demo (2006), é importante estar atento ao fato de que na atualidade o conhecimento é influenciado pela vertente em que conhecer refere-se à habilidade de saber pensar e aprender a aprender, ou seja, o aprender vem sendo entendido como a aquisição de conhecimento rápido e momentâneo, conforme as exigências de

produção cada vez mais dinâmica, conforme os moldes da competência humana, de maneira que o sujeito se liga cada vez menos ao domínio de conteúdos.

Vale ressaltar que em algumas respostas parece existir uma descrição intelectualizada sobre o significado de trabalho, aparentemente retirado de alguma teoria, demonstrando certa distancia entre o que o professor sabe, conhece sobre o trabalho e o que coloca em prática (ensina), pois as respostas dos alunos pouco apresentaram uma contextualização social daquilo que já assimilaram na escola especial, como se pode identificar nas falas destes professores:

“É uma atividade/função que nós indivíduos precisamos praticar para nos sentirmos úteis, produtivos, adquirirmos significado dentro da sociedade. Onde tiramos nele conhecimento, prazer, sustentação e saciamos algumas de nossas necessidades individuais”(P2/G2).

“É a ação do ser humano, seja ela física ou intelectual, sobre a natureza no intuito de transformá-la para a satisfação de suas necessidades” (P8/G2).

Observa-se que as verbalizações acima remetem ao conceito marxista de trabalho, de acordo com a forma com que os professores se referem ao trabalho - como uma atividade que a partir do momento que for bem desempenhada resultará em elevação da autoestima, identidade social, ao conhecimento, satisfação de desejos e satisfações de necessidades materiais e emocionais. Todavia, o entendimento dos alunos sobre trabalho traduz-se pela descrição da atividade prática, como pode ser verificado na fala a seguir:

“Aprender, num serviço assim... se gostar, começar a trabalhar... não é ficar com brincadeira. Já trabalhei de ajudante de bate massa e lajota com os pedreiro. Furar fossa também já trabalhei. O que vier eu encaro. Gosto mais de marcenaria” (P9/G1).

“Trabalhar bastante para ganhar dinheiro... é coisa que faz para ganhar dinheiro” (P5/G1).

Esses exemplos demonstram a grande distância na maneira como o professor e o aluno concebem o trabalho, sendo que alguns professores apresentam uma visão mais abrangente e socializada, enquanto que os alunos na sua totalidade apresentam uma visão reduzida e imediata sobre o trabalho. Parece que o entendimento dos alunos resulta do treino repetido da atividade concreta desvinculada de conceitos e objetivos de sua produção. Assim, o professor ou instrutor é quem possui a consciência sobre o trabalho de seu aluno, cabendo-lhe um sentido ético sobre o processo de trabalho do aluno com deficiência mental.

Outro ponto interessante aparente nas categorias apresentadas é que alguns alunos atribuem ao trabalho o desempenho de uma tarefa a qual aprecie, porém ele mesmo se contradiz, quando diz que desempenhará qualquer tarefa que lhe aparecer. Ao mesmo tempo em que expõe o que gostaria de fazer dentro do que conhece como trabalho (marcenaria), vê-se diante de realizar trabalhos que não parece gostar muito (pedreiro, furador de fossa). Essa idéia demonstra que, para os alunos, nem sempre o trabalho está ligado à satisfação pessoal, mas sim à necessidade de se fazer o que mandam.

Vale ressaltar uma categoria que inclui outras respostas por parte dos alunos, não significativas em quantidade, porém merecedoras de destaque, que se refere ao *conceito de trabalho ligado às atividades que realiza no dia-a-dia ou emprego atual*, como se verifica na seguinte fala: *É costura de roupa, sacola de roupa, colar, guardar, tirar linha.* (P3/G1). Este aluno responde a esta questão ligando a idéia de trabalho às tarefas que vem desempenhando no local onde está empregado atualmente. É importante frisar que este aluno está inserido no mercado de trabalho, no caso se refere a uma fábrica de roupas, e a partir daí entende o trabalho como aquilo que vem realizando em seu emprego.

Todavia, mesmo alunos que ainda não foram encaminhados ao mercado de trabalho parecem entender o trabalho também como tarefas que desempenham no momento atual de sua vida. Assim demonstram que em seu entendimento trabalho está vinculado ao que sabem fazer no dia-a-dia. Exemplo: “Limpo e arrumo a cama quando levanto, limpo meu quarto, lavo louça. Nas loja, no mercado, no Big, universidade, é tudo trabalho” (P4/G1). Outro: “É fazer tapete, xuxinha, pão... é algo onde nos ocupamos pela mente” (P6/G1) Esta fala demonstra que o aluno entende trabalho como aquilo que realiza nas oficinas de artesanato. Atribuir a estas atividades uma maneira de ocupar a mente é uma característica básica dos fundamentos da oficina terapêutica.

Diante disso, pode-se refletir que se o aluno com deficiência mental consegue ampliar sua capacidade de compreender o trabalho conforme as variações de atividades que desempenha no dia-a-dia, a repetição de atividades manuais oferecidas nas oficinas terapêuticas parece limitar o entendimento do aluno sobre o trabalho. Neste sentido, cabem aqui as considerações de Sasaki (1997) sobre a educação profissionalizante para pessoas com deficiência mental. Segundo este autor, as entidades filantrópicas, que em sua maioria seguem o modelo de *oficinas protegidas*, *oferecem* atividades basicamente artesanais as quais visam apenas uma maneira de ocupar o tempo do deficiente. Assim, a profissionalização oferecida nestas oficinas foge ao modelo de educação e ensino que deveria no mínimo ser pautado nos moldes das várias atividades existentes no mercado de trabalho atual e ter por meta a qualificação das habilidades e competências que a pessoa com deficiência mental possui.

Opinião de alunos e professores sobre a Educação Profissional na Escola Especial

Descrição das Categorias

1. *Aspectos positivos*: categoria em que os participantes consideraram a educação especial da forma como está sendo desenvolvida suficiente para preparar o aluno para o mercado de trabalho. Exemplos: “Acho que sim, porque a gente sai daqui sabendo como que faz com o povo lá fora”, “Sim é boa... temos que aprender ler e escrever, respeito e responsabilidade”, “to gostando muito”, “acho muito bom!”. “É boa, se não fosse a escola aqui eu não tava trabalhando etc

2. *Aspectos negativos*: aqui foram incluídas as respostas que indicam que a educação profissional da forma como está sendo desenvolvida na escola especial não está sendo suficiente para preparar o aluno para o mercado de trabalho, apontando as dificuldades existentes na escola, como falta de integração das disciplinas, de orientação técnica, abrangência dos conteúdos ministrados etc.. Exemplos: “Não. Teria que haver maior interligação das atividades, sentido e significado para o aluno”, “a educação profissional da forma como está, não está sendo suficiente”, “o que temos visto são práticas assistencialistas e filantrópicas” etc.

3. *Aspectos positivos com algumas condições*: categoria em que os participantes apresentaram concordância com a educação profissional da forma como vem sendo desenvolvida, porém apontaram condições para que a mesma seja melhorada em alguns aspectos. Exemplos: “porém as dificuldades ainda são muitas”, “há necessidade de espaços adequados”, “contratação de pessoal”, “Entretanto ainda precisamos ampliar nosso trabalho...” “Acho que sim. Teria que ter alguns ajustes” etc

4. *Falta de credibilidade na capacidade do aluno com Deficiência Mental*: inclui respostas em que os participantes demonstraram descrença na capacidade da pessoa com deficiência mental em aprender uma profissão. Exemplos: e “Assim, eu penso que sim. Às vezes na deficiência deles, não adianta querer alguma coisa a mais, que eles não conseguem.”, “depende muito do desempenho do educando”.

5. *Falta de capacitação do profissional para preparar o aluno com Deficiência Mental para o trabalho*: reuniu respostas em que os participantes indicaram que o profissional que atua na educação profissional não possui capacitação/preparo adequado para atender o aluno. Exemplos: “falta preparação para trabalhar com o educando”.

6. *Não respondeu a questão*: respostas em que o participante verbalizou não saber dizer nada sobre o assunto. Exemplo: “Não sei responder”

Tabela 2 – Opinião dos alunos e professores sobre a Educação Profissional na Escola Especial

Categorias	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1. Aspectos Positivos	9	81,8	2	11,8	11	39,3
2. Aspectos negativos	-	-	3	17,6	3	10,8
3. Aspectos positivos com algumas condições	1	9,1	5	29,4	6	21,4
4. falta de credibilidade na capacidade do aluno com Deficiência Mental	-		4	23,5	4	14,3
5. Falta de capacitação do profissional para preparar o aluno com Deficiência Mental para o trabalho.	-		2	11,8	2	7,1
6. Não respondeu a questão	1	9,1	1	5,9	2	7,1
Total	11	100	17	100	28	100

Nota: as porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes

Os dados expostos na Tabela 2 apontam que 39,3 % das respostas emitidas pelos participantes sobre sua opinião quanto à educação profissional realizada na escola com os alunos

com deficiência mental relacionam-se à categoria *aspectos positivos*, seguidas de 21,4% das respostas para a categoria *aspectos positivos com algumas condições*, 14,3% para a categoria *falta de credibilidade na capacidade do aluno com Deficiência Mental* e 7,1% para a categoria *falta de capacitação do profissional para preparar o aluno com Deficiência Mental para o trabalho*.

Esses dados revelam que há participantes que acreditam que o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola é suficiente para preparar o aluno com deficiência para o mercado de trabalho, entretanto, mostram também que há aqueles que acham que é insuficiente, apresentando barreiras que se encontram diante dos objetivos propostos pela educação profissional. Vale aqui retomar as considerações de Goyos (2001) sobre a preparação do deficiente mental para o mercado de trabalho. De acordo com este autor, a preparação para o trabalho para estas pessoas se dá em idade já bastante tardia, ou seja, quando o deficiente mental completa 15 anos, praticamente encerram-se os esforços no ensino acadêmico deste indivíduo. Assim, este é inserido em serviços de preparação para o trabalho. Segundo expõe este autor, o atendimento em serviços de oficinas protegidas, como forma de preparação para o trabalho, funcionam precariamente. Assim, a pessoa com deficiência mental chega à idade adulta apresentando as seguintes condições: analfabetismo, baixa autoestima, falta de repertório básico de trabalho, problemas de locomoção, distúrbios físicos e de saúde, comportamentos aberrantes, dentre outros.

Ao se observar cada grupo isoladamente, verificou-se que para a maioria dos participantes do G1 (81,8% das respostas), a educação profissional oferecida na escola atende as necessidades dos alunos. Em contrapartida, para a maioria dos participantes do G2, a educação profissional da forma com que está estruturada não está sendo suficiente, indicando sempre uma condição para que a Educação Profissional oferecida nesta escola atinja seus objetivos. Sendo que ora as condições apresentadas são externas à escola, caracterizadas por dificuldades no meio social, ora são internas, como a falta de profissionais, de recursos e de planejamento. Exemplos sobre isso podem ser verificados nas seguintes verbalizações:

“Vejo que muito tem sido feito. Entretanto ainda precisamos ampliar nosso trabalho que na maioria das vezes é impedido pela própria sociedade em que vivemos e não pela escola que tanto trabalha pelo seu aluno mostrando que ele é capaz” (P5/G2).

“Sabemos que as escolas de educação especiais vêm se esforçando o máximo para preparar o indivíduo com deficiência para o mercado de trabalho, porém as dificuldades ainda são muitas, há necessidade de espaços adequados, contratação de pessoal, visando a formação de um sujeito histórico capaz de transformar a sua realidade através do conhecimento e do trabalho, essa preparação visa o sujeito global desde sua autonomia, colocação no mercado de trabalho até o resgate de sua cidadania” (P4/G2).

Vale destacar que 23,5% das respostas dos participantes do grupo de professores indicaram dentre os aspectos negativos da educação profissional na escola especial *a falta de credibilidade na capacidade do aluno com deficiência mental*. Este resultado mostra o quanto ainda não se acredita no potencial do deficiente mental, ou seja, mesmo utilizando a teoria Histórico-Cultural no Projeto Político-Pedagógico da escola, este grupo parece não entender que pode desenvolver movimentos na zona de desenvolvimento proximal do aluno, valorizando o talento inato e o talento cultural do indivíduo (Vigotski e Luria, 1996).

Acrescenta-se aqui o estudo desenvolvido por Ferreira (1998), no qual se constatou que a discriminação em relação ao portador de deficiência mental é maior em detrimento de outras deficiências e que o quadro atual de empregabilidade valoriza o conhecimento versátil e especializado, mais do que por qualquer outra característica. Observa-se esta tendência também por parte dos professores, como pode ser observado nas seguintes falas:

“A educação profissional faz o possível para levar este educando para o mercado. Mas depende muito do desempenho do educando, mas precisa de melhorar mais para que estes educando se interesse mais para o trabalho” (P1/G2).

“Assim... eu penso que sim. Às vezes na deficiência deles, não adianta querer alguma coisa a mais que eles não conseguem. Eu acho que tudo que ta tendo condições a gente ta fazendo. Eu vejo que ta difícil e que ta sobrecarregado, tem muitos alunos para uma

profissional só. Aí você não tem tempo para trabalhar, estimular” (P7/G2).

Contraditoriamente ao grupo de professores, verificou-se que nenhum participante do grupo de alunos enfatizou sua deficiência como empecilho para aprender uma profissão. Ao contrário, apresentaram uma visão bastante otimista da educação que recebem e verbalizaram que tudo o que conhecem se deve à educação nesta escola, como pode ser identificado nas falas a seguir:

“É boa, se não fosse a escola aqui eu não tava trabalhando. Aqui aprendi a ler e escrever, os números, o que é educação. Antes, sés via né...como que eu era...bagunceiro. o que é certo e errado, aprendi aqui” (P7/G1).

“Pra mim tá bom. O que eu aprendi, aprendi aqui, né meu! Me ensinaram a ter respeito quando tem algum problema, eles chama nós para falar tudo certinho, explicar. Andei meio estranho e o professor me chamou no canto para conversar, agora to bem de novo, fazendo o que eu gosto. Na minha visão, tá bom. Minha vontade era arrumar um serviço que eu gosto” (P10/G1).

Diante de tais respostas, pode-se dizer que, mesmo a escola apontando dificuldades para Educação Profissional que oferece, os alunos aproveitam este contexto de maneira positiva. A prevalência de otimismo dos alunos com relação à educação especial que recebem vai ao encontro dos apontamentos do estudo realizado por Mena (2000), o qual buscou discutir a importância das oficinas nas instituições de educação especial como meio de combater a exclusão das pessoas com deficiência e/ou doença mental. O autor procurou destacar os aspectos positivos que esta forma de atendimento traz para aqueles que o recebem, mesmo porque esta é praticamente a única fonte de conhecimento e convivência social que possuem. Em contrapartida, Sasaki (1997) sinaliza que as instituições formadoras de pessoas com deficiência precisam acompanhar as tendências de um mercado cada vez mais exigente, que visa basicamente à *qualificação da produtividade e da competitividade*.

Percepção dos alunos e professores em relação ao Mercado de Trabalho, quanto às possibilidades de emprego

Descrição de Categorias

1- Não há emprego atualmente: esta categoria reuniu as respostas em que os participantes afirmaram que o mercado de trabalho não oferece possibilidades de trabalho. Exemplos: “ta difícil, não tem emprego”, “Não tem muito emprego não” “Acho que não. Precisa melhorar. Não tem muita possibilidade”, “Serviço não ta fácil pra arrumar”, “Se eu saí de lá vai se difícil arrumar outro”.

2-Há emprego: aglutinou as respostas que indicaram que o mercado de trabalho possui possibilidades de empregos. Exemplos: “Tem vários mercado que tem vaga”, “acho que vaga tem”, “mas o mercado tem mais campo hoje do que há 10 anos atrás”.

3-Há emprego, mas faltam pessoas qualificadas para as vagas oferecidas: englobou as respostas em que os participantes afirmaram que existem vagas sob a exigência de capacitação profissional. Exemplos: “tem bastante vaga, falta só pessoas que trabalha e que ta precisando”, “mais possibilidade de emprego com mão de obra qualificada”, “o trabalhador tem que está se informando”, “tem vaga, mas falta qualificação”, “o que vai dificultar é a preparação”, “mas o cara não tem qualificação para a vaga”.

4-Há oferta de emprego como forma de assistencialismo: esta categoria reuniu as respostas em os participantes consideram as vagas oferecidas pelas empresas aos deficientes mentais como sendo assistencialismo ou caridade. Exemplos: “estão ajudando”, “eles são bom pra gente”.

5-Oferta de emprego para cumprir com a legislação: verbalizações que indicaram que o aumento das vagas na atualidade é em decorrência das legislações trabalhistas. Exemplos: “Está num momento de ascensão devido à lei de obrigatoriedade de trabalho para pessoas com deficiência”, “atualmente com a lei de incentivos fiscais quanto a contratação de pessoas portadoras de deficiência mental, há um leque maior de oportunidades”, “O mercado de trabalho hoje contrata porque são obrigados”.

6-Visão do mercado de trabalho como explorador de mão de obra em detrimento do trabalhador: categoria em que os participantes emitiram respostas voltadas para a ideia de que o mercado de trabalho explora a mão-de-obra devido ao sistema capitalista. Exemplos: “Nós vivemos num sistema capitalista, a regra é produzir”, “o sujeito é visto como máquina”, “o que manda é a sua produtividade e o lucro”, “o empreendedor visa o produto” .

7-Não respondeu a questão: questão sem qualquer resposta.

Tabela 3 – Percepção em relação ao Mercado de Trabalho quanto a possibilidades de emprego

Categorias	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1. Não há emprego atualmente	5	33.4	4	21.1	9	26.5
2. Há emprego	3	20	2	10.5	5	14.7
3. Há emprego mas faltam pessoas qualificadas para as vagas oferecidas	4	26.7	6	31.7	10	29.4
4. Há oferta de emprego como forma de assistencialismo	2	13.3	-	-	2	5.9
5. Oferta de emprego para cumprir com a legislação	-	-	3	15.6	3	8.8
6. Visão do mercado de trabalho como explorador de mão de obra em detrimento do trabalhador	-	-	4	21.1	4	11.8
7. Não respondeu a questão	1	6.6	-	-	1	2.9
Total	15	100	19	100	34	100

Nota: as porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes

Os dados apresentados na Tabela 3 demonstram que 29,4% das respostas emitidas pelos participantes sobre o conceito de trabalho referem-se à categoria - *há emprego, mas faltam pessoas qualificadas para as vagas oferecidas*. Seguidas da categoria: *não há emprego atualmente* (26,5% das respostas), e da categoria - *visão do mercado de trabalho como explorador de mão de obra em detrimento do trabalhador* (11,8% das respostas). Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias como pode ser observado na respectiva Tabela.

Esses dados revelam que, na opinião de muitos participantes, o mercado de trabalho encontra-se ampliado quanto ao número de vagas de emprego, porém muitos trabalhadores não conseguem ser inseridos nestas vagas pelo fato de não estarem qualificados o suficiente para exercerem a atividade prevista pelas mesmas, pois o mercado de trabalho dentro do sistema

capitalista vem se tornando cada vez mais exigente em relação à qualificação e preparo do trabalhador para exercer sua atividade profissional. Vale destacar aqui as pontuações de Antunes (1998) sobre as consequências das inovações da sociedade capitalista na atualidade. O autor frisa que o mercado de trabalho atual é fortemente impulsionado pelas condições decorrentes da globalização da economia; o que provocou uma transformação das empresas em busca do uso de tecnologias de ponta; exigindo alta capacitação dos funcionários. Esta tendência pode ser verificada nas seguintes falas:

“Tem vários mercado (supermercado) que tem vaga, mas tá difícil encontrar o cara certo, que bataia (batalha), né. Eles não gosta do cara que fica com gracinha e brincando, daí eles não gosta” (P1, G1).

“Mais possibilidade de emprego com mão de obra qualificada” (P1/G2).

“O mercado de trabalho hoje é muito competitivo, o trabalhador tem que está se informando, para progredir sempre mais para não perder sua vaga, pois tem outro mais capacitado para assumi-la” (P6/G2).

Ao se considerar cada grupo isoladamente, foram observadas algumas diferenças significativas: o grupo composto por alunos (G1) apresentou um percentual considerável de respostas que pertencem à categoria - *há emprego atualmente* – (20%), enquanto que o grupo dos professores (G2) apresentou um maior percentual na categoria – *não há emprego atualmente* (21,1%). Este percentual de disparidade entre as opiniões apresentadas pelos grupos sugere que na visão por parte dos alunos existe uma credibilidade quanto às possibilidades de emprego, enquanto que para alguns professores o mercado encontra-se fechado e competitivo, como pode ser observado nas seguintes falas:

“Tem bastante vaga, falta só pessoas que trabalha e que ta precisando” (P8/G1).

“Acho que vaga tem, mas depende do patrão escoie (escolher) é só você aparecer no dia certo, né cara? Que se ele escolher dá certo. Depende do patrão ir com a cara da pessoa, o jeito dele, né?” (P10/G1).

“Com o processo de globalização, o capitalismo vem entrando em crise, a competitividade tem aumentado a cada dia, e a tecnologia vem tomando postos de trabalho, gerando mais desemprego e conseqüentemente aumentando a concorrência” (P8/G2).

“O mercado de trabalho hoje é muito competitivo, o trabalhador tem que está se informando, para progredir sempre mais para não perder sua vaga pois tem outro mais capacitado para assumi-la” (P6/G2).

A opinião de alguns professores, neste sentido, parece ir ao encontro do contexto atual do mercado de trabalho, e pode ser ressaltado com as colocações de Demo (1997), quando assinala que no mundo moderno, existem cada vez menos empregos, em decorrência da produção e uso intensivo de conhecimento no campo produtivo, e o segundo, o crescimento de emprego informal, constituindo uma maneira de se *inventar trabalho* para sobreviver.

Vale destacar que o fato de muitos alunos não identificarem o mercado de trabalho como escasso pode estar indicando que esta contextualização sobre o quadro do mercado de trabalho seja um referencial longe dos mesmos, considerando que estes estão excluídos da convivência social mais ampla.

Opinião dos alunos e professores quanto ao mercado de trabalho disponível ao aluno com Deficiência Mental

Descrição das categorias

1. *Houve ampliação de vagas para pessoas com deficiência mental:* reuniu as verbalizações que indicaram a existência de vagas para pessoas com deficiência mental no mercado de trabalho. Exemplos: “Agora acho que eles tão preferindo pegar quem tem deficiência mental”, “Tem, tem mais oportunidade”, “acho que aumentou”.

2. *Houve ampliação de vagas para pessoas com deficiência mental somente em atendimento à legislação:* esta categoria aglutinou as respostas em que os participantes, de alguma maneira, vincularam o aumento da contratação de pessoas com deficiência mental à lei n. 8213/91, a qual estabelece que a empresa com 100 ou mais funcionários tem que destinar de 2% a 5% vagas para a pessoa com deficiência. Exemplos: “eu acho que os patrão escolhe os aluno da APAE é para pagar menos imposto”, “Sim, devido a lei...”, “buscando mão-de-obra e cumprido a obrigatoriedade”, “as oportunidades só tem sido abertas devido à determinação da lei”, “contrata devido a lei”, “dependendo da firma eis é obrigado”.

3. *Não há ofertas de vagas para pessoas com deficiência mental:* incluiu respostas em que os participantes não acreditam que o mercado de trabalho tem maiores ofertas de vagas para pessoas com deficiência mental. Exemplos: “Não, eu não acho assim”, “Na minha opinião tem aumentado mais para pessoas com deficiência física do que mental”.

4. *Há oferta de emprego como forma de assistencialismo:* esta categoria reuniu as respostas em os participantes afirmaram que as vagas oferecidas pelas empresas são decorrentes de condutas assistencialistas e de caridade. Exemplos: “Outro dia vi uma pessoa empregar porque tinha alguém deficiente mental na família”, “penso que esses sujeitos ainda são vistos como merecedores de caridade pública”, “achar um jeito de colocar a pessoa especial de APAE trabalhar” “pra ajuda, né” .

5. *Falta de credibilidade na capacidade do aluno com Deficiência Mental:* inclui respostas em que os participantes demonstraram descrença na capacidade da pessoa com deficiência mental em aprender uma profissão. Exemplos: eles sabe que os deficiente mental não sabe trabalhar”, “porque acho que os de deficiência mental tem mais dificuldade em adquirir seu emprego”.

6. *Ainda existe preconceito*: respostas em que os participantes apontaram algum tipo de discriminação para com o deficiente mental em relação a sua inserção no mercado de trabalho. Exemplos: “no começo pegava mais o deficiente físico agora dão chance para o mental”, “mas eles tem medo de que o aluno com deficiência mental seja violento”, “existe muita falta de informação”.

7. *Não respondeu a questão*: respostas cujo conteúdo não correspondeu à questão: Exemplo: “Eu começo cedo”, “venho para a escola almoçar”.

Tabela 4 – Opinião dos alunos e professores quanto ao mercado de trabalho disponível ao aluno com Deficiência Mental

Categorias	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1. Houve ampliação de vagas para pessoas com deficiência mental	6	46.1	2	12.5	8	27.6
2. Houve ampliação de vagas para pessoas com deficiência mental somente em atendimento à legislação	2	15.4	6	37.4	8	27.6
3. Não há ofertas de vagas para pessoas com deficiência mental	-	-	2	12.5	2	6.9
4. Há oferta de emprego como forma de assistencialismo	1	7.7	1	6.3	2	6.9
5. Falta de credibilidade na capacidade do aluno com Deficiência Mental	1	7.7	1	6.3	2	6.9
6. Ainda existe preconceito	2	15.4	4	25	6	20.7
7. Não respondeu a questão	1	7.7	-	-	1	3.4
Total	13	100	16	100	29	100

Nota: as porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes

Os dados da Tabela 4 revelam que as categorias prevalentes em relação à opinião dos participantes sobre o mercado de trabalho disponível ao deficiente mental são: *houve ampliação de vagas para pessoas com deficiência mental*, com 27,6% das respostas; *houve ampliação de vagas para pessoas com deficiência mental somente em atendimento à legislação*, também com 27,6% das respostas, e *ainda existe preconceito*, com 20,7% das respostas. As outras categorias, conforme pode ser observado na Tabela, contemplam 6,9% das respostas.

Esses dados mostram que, na opinião dos participantes, o mercado de trabalho vem se expandindo para essa população, entretanto, não apenas pela melhor valorização da pessoa com deficiência mental, mas também como forma de cumprir uma Lei que tem como exigência a

contratação, por parte de empresas, de uma porcentagem de pessoas com algum tipo de deficiência.

Ao se comparar os dois grupos, verificou-se que para o grupo dos alunos a categoria que prevaleceu foi *houve ampliação de vagas para pessoas com deficiência mental*, com 46,1% das respostas, enquanto que para o grupo dos professores, foi a categoria *houve ampliação de vagas para pessoas com deficiência mental somente em atendimento à legislação com 37.4%*. Esse resultado revela que os professores acreditam que o mercado de trabalho se ampliou para a pessoa com deficiência mental em virtude da criação da lei n. 8213/91, a qual estabelece que a empresa com 100 ou mais funcionários tem que destinar de 2% a 5% vagas para pessoa com deficiência (Ribeiro, 2006).

Todavia, os dados apontam ainda que os participantes de ambos os grupos acreditam que as vagas oferecidas às pessoas com deficiência mental existem em maior quantidade na atualidade, entretanto, vale destacar que, para os professores, essas vagas se ampliaram apenas em decorrência da referida Lei. Neste momento, torna-se importante destacar as considerações de Sasaki (1997) sobre a respectiva Lei, quando afirma que mesmo diante do cumprimento das leis por algumas empresas, as cotas não abrangem o contingente de pessoas que necessitam da inserção no mercado de trabalho. Este autor salienta ainda que o cumprimento de uma obrigação jurídica não significa que haja uma consciência da inclusão real das pessoas com deficiência. Esses aspectos podem ser identificados nas seguintes falas:

“Hoje percebemos que a inclusão social tão almejada, está acontecendo, na verdade é que tem aumentado é a cobrança para com as empresas, onde a lei n. 8213/91 estabelece a empresa com 100 ou mais funcionários, tem que destinar 2% a 5% vagas para pessoa com deficiência, então as empresas estão buscando mão-de-obra e cumprido a obrigatoriedade” (P4/G2).

“Tem aumentado, mas algumas empresas só contrata devido a lei que obriga uma porcentagem de 2% a cada 100 ou mais empregados na empresa” (P6/G2).

“Sim dentro da lei que obriga a empresa com numero maior de funcionários, mas as outras deficiências ta mais fácil, porque podem competir pelo intelectual. Vai sempre existir a barreira para o deficiente mental”(P10/G2).

A promulgação de leis que objetivam garantir o direito de trabalho às pessoas com deficiências compõe um grande conjunto que apresenta a legislação brasileira como uma das mais completas do mundo em termos de garantias de direitos humanos. No entanto, não se encontra assegurada a prática dessas leis, uma vez que não há ainda uma delimitação para o exercício real da inclusão, bem como as empresas não estão preparadas para tal. Além disso, as leis não garantem programas de qualificação e profissionalização de pessoas com deficiência; não estabelecem uma relação entre instituições que atendem as pessoas com deficiência e as empresas; não informam sobre as potencialidades das pessoas com deficiência e as possibilidades de desempenhos das mesmas dentro de empresas (Carvalho, 2003).

Vale destacar os dados verificados quanto à categoria - *ainda existe preconceito* - que se apresentam nos dois grupos, sendo 25% das respostas para o G2, e 15,4% das respostas para o G1. Esses dados mostram que para alguns participantes, tanto do grupo dos professores como dos alunos, o preconceito constitui-se no principal empecilho para a concretização do processo de inserção da pessoa com deficiência mental no mercado de trabalho. O estudo desenvolvido por Ferreira (1998) também aponta o preconceito em relação ao deficiente mental como o principal empecilho para efetivação deste processo. Torna-se importante ressaltar que este autor, por meio de seu estudo, observou um aspecto ainda mais discriminatório em relação ao deficiente mental, ele é mais discriminado e estigmatizado se comparado com as outras deficiências no tocante à inserção no trabalho, principalmente em decorrência da baixa escolaridade. Sendo que o cumprimento da lei de cotas por parte das empresas focaliza a *priori* os deficientes físicos. Verifica-se isso nas seguintes verbalizações:

Outro dado que merece destaque é o fato de 7,7% das respostas do G1 e 6,3% das respostas do G2 relacionarem-se à categoria *falta de credibilidade na capacidade do aluno com Deficiência Mental*. As falas seguintes explicitam bem o quanto ainda impera a não credibilidade

na capacidade das pessoas que possuem deficiência mental, não apenas entre as pessoas sem deficiência, mas também entre aquelas que apresentam este tipo de deficiência.

“Acho que aumento bastante... para ajuda... eles sabem que os deficientes mentais não sabem trabalhar, mas eis dá uma chance. Lá onde eu trabalho tem bastante deficiente” (P7/G1).

“Acho que tem. Não tenho certeza, mas acho que tem. A pessoa com deficiência eles gostam mais. Porque é difícil para arrumar serviço” (P9/G1).

“Eu acho que os patrões escolhem os alunos da APAE para pagar menos imposto, depois se eles gostam do serviço do cara acaba subindo o cara (de cargo) um pouco” (P10/G1).

“Na minha opinião, tem aumentado mais para pessoas com deficiência física do que mental. Porque acho que os deficientes mentais tem mais dificuldade em adquirir seu emprego” (P1/G2).

Opinião dos alunos e professores sobre a inserção da pessoa com deficiência mental no mercado de trabalho

Descrição das categorias

1-Aspectos positivos: esta categoria reuniu respostas em que os participantes apontaram a importância e o benefício de uma pessoa com deficiência mental participar ativamente do mercado de trabalho. Exemplos: “Eu não acho quase diferença nenhuma das outras pessoas”, “acho que é bom, gosto de ficar lá”, “Acho bom, eu estou gostando do serviço, do que faço”, “É bom pra eis, que eis vão ficando esperto”, vai aprendendo como que se dá para trabalhar”, “é igual a pessoa normal”, “se sentiriam felizes”, “mais responsáveis”, “fazer desse indivíduo, alguém

mais capaz’, “pois o trabalho leva para ele mais dignidade e respeito”, “há um crescimento social, afetivo, econômico de grande significado”,

2-*Aspectos negativos*: respostas em que os participantes revelaram sua falta de credibilidade na capacidade do deficiente mental para fazer parte do mercado de trabalho, apontando as dificuldades envolvidas neste processo. Exemplos: “acho meio complicado”, “ela vai ter que cumprir horário”.

3-*Às vezes positivo*: categoria em que o participante indicou uma condição ou parcialidade em relação à inserção da pessoa com deficiência mental no mercado de trabalho. Exemplos: “Não sendo um serviço de risco”, “Depende da família né cara”, “infelizmente sabemos que apenas uma pequena parcela dessa população poderá ter acesso”, “vivemos numa sociedade competitiva, capitalista e preconceituosa”, “desde que a empresa esteja preparada”, “a D. pinta muito bem, mas muito devagar”.

4-*O deficiente mental é visto pela sociedade como “doente” mental*: essa categoria incluiu as respostas que apontaram a ideia da deficiência mental vista como “doença mental”. Exemplos: “de primeiro as pessoas achava que na APAE só tinha doido”, “é tudo a mesma coisa é tudo ser humano”, “compreendo tudo, só que as pessoa não compreende”.

5-*Preferência da família do deficiente pela aposentadoria*: categoria em que o participante verbalizou a possibilidade de que pessoa com deficiência mental pode escolher entre trabalhar ou receber aposentadoria por incapacidade laborativa. Exemplo: “encosta no benefício do deficiente”, “prefere que ele recebe o benefício”.

6-*Não respondeu a questão*: respostas em que o participante verbalizou não saber dizer nada sobre o assunto. Exemplo: “Não sei responder isso”.

Os dados apresentados na Tabela 5 mostram que 59,3% das respostas emitidas pelos participantes quanto à opinião destes sobre a inserção da pessoa com deficiência mental no mercado de trabalho se referem à categoria *–aspectos positivos*. Seguidas das categorias: *às vezes positivo* (22,2%) e *o deficiente mental é visto pela sociedade como “doente” mental* (7,4%). Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, como pode ser observado na respectiva Tabela.

Tabela 5 – Opinião dos alunos e professores sobre a inserção da pessoa com deficiência mental no mercado de trabalho

Categorias	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1. Aspectos positivos	6	46.2	10	71.4	16	59.3
2. Aspectos negativos	1	7.7	-	-	1	3.7
3. Às vezes positivo	3	23	3	21.4	6	22.2
4. O deficiente mental é visto pela sociedade como “doente” mental	1	7.7	1	7.2	2	7.4
5. Preferência da família do deficiente pela aposentadoria	1	7.7	-	-	1	3.7
6. Não respondeu a questão	1	7.7	-	-	1	3.7
Total	13	100	14	100	27	100

Nota: as porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes

Esses dados revelam que a inserção do deficiente mental no mercado de trabalho vem sendo bem vista pela maioria dos participantes, pois na opinião deles a concretização deste processo irá trazer muitos benefícios a esta pessoa, tais como: satisfação pessoal, conhecimento, integração com outros grupos, elevação da autoestima, responsabilidade, oportunidade de mostrar suas capacidades, dignidade, aumento de condições econômicas e participação ativa na sociedade. Resultado semelhante a este foi verificado também num estudo realizado por Mendes e cols. (2004), em que os participantes identificaram o trabalho como um dos principais meios para inclusão social, para diminuir a estigmatização sofrida pelas pessoas com deficiência, como oportunidade para demonstrar potencial e competências, para alcançar independência e autonomia. Cabe aqui ainda ressaltar que através do trabalho eles podem expandir suas perspectivas de vida, inclusive sob o aspecto dos relacionamentos sociais (Carvalho, 2003).

Ao se considerar cada grupo isoladamente, não se verificou diferenças significativas, pois em ambos os grupos prevaleceram as seguintes categorias: *aspectos positivos*, sendo 46.2% das respostas para o G1 e 71.4% das respostas para o G2; e a categoria *às vezes positivo*, com 23% das respostas para o G1 e 21.4% das respostas para o G2. Esses dados demonstram que não há diferença de opinião entre os dois grupos, sendo que tanto num como no outro, a maioria dos participantes entendem a inserção do deficiente no mercado de trabalho como sendo importante e benéfica ao mesmo tempo, o que é muito positivo do ponto de vista da inclusão social, pois o deficiente deve usufruir dos mesmos direitos e deveres como qualquer outro cidadão, e o mais

importante, ele deve ser visto não apenas pelo seu defeito (biológico), mas também pelas suas potencialidades. Neste momento, podemos contar com a contribuição de Vigotski e Luria (1996), os quais compreendem a deficiência mental mais como falta de oportunizar à criança meios para que ela aprenda a utilizar os meios culturais de forma direcionada e lógica. Para estes autores, o fenômeno de deficiência orgânica implica em modificações complexas em toda a estrutura da personalidade da criança resultando, à princípio, em sentimento de inferioridade. Todavia, este sentimento de incapacidade pode impulsionar a criança a superar suas limitações e se fortalecer para enfrentar as barreiras que a mesma lhe impõe, desde que se ofereça a esta criança a convivência social e mediadores culturais que a levem a superar as limitações biológicas, por meio da apropriação do uso de instrumentos culturais.

Um aspecto observado que vale destacar é que apenas no grupo dos alunos apareceram respostas que se relacionam à categoria *aspectos negativos*, o que indica que para alguns alunos a inserção do deficiente no mercado de trabalho não está sendo entendida como positiva, ou seja, que possa trazer benefícios a esta pessoa. Talvez esta opinião negativa esteja relacionada à concepção de deficiência que prevalece na atualidade, que é a de incapacidade, insuficiência e improdutividade. O deficiente mental é alvo de estigma, preconceito e do despreparo em relação à diferença. O conceito sobre deficiência mental que ainda predomina é o contido nos Arts. 3 e 4 do Capítulo I do Decreto Federal n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no qual deficiência mental significa atraso ou lentidão no desenvolvimento cognitivo adquirido até os 18 anos. O grau de deficiência mental varia de leve a profundo (Godoy, 2000).

A fala abaixo ilustra muito bem o quanto ainda o próprio deficiente apresenta expectativas negativas em relação a uma possível tarefa que exija atenção e destreza. Desta maneira, parece não acreditar em sua própria capacidade para desempenhar algum tipo de trabalho mais complexo, o que certamente muito tem a ver com as expectativas que os outros, os ditos normais, têm dele - que quase sempre é negativa, em que o foco está no defeito e não nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

“Não sendo um serviço de risco, eu acho bom, né. Eles tão vendo a capacidade. Tipo assim, se eu não sei mexer numa máquina que tem serra e eles Poe eu lá aí eu corto o dedo, isso é serviço de risco” (P2/G1).

Opinião dos alunos e professores sobre a aceitação das pessoas com deficiência mental por parte das empresas empregadoras

Descrição das categorias:

1. *São bem aceitas*: categoria em que os participantes apontaram aspectos positivos quanto à forma com que a pessoa com deficiência é recebida na empresa empregadora. Exemplos: “trataram bem, tenho amigos lá”, “as pessoas que vão lá, conversam comigo, tratam bem”, “a dona do mercado me trata bem, é muito boa”, “Está sendo bem recebido. Eu fui bem recebido no mercado”, “acho que sim”.

2. *Não são bem aceitas*: reuniu respostas em que os participantes indicaram aspectos negativos quanto à aceitação da pessoa com deficiência na empresa empregadora. Exemplos: “A pessoa com deficiência mental está sendo pouco aceita no mercado”, “Acho que não”. Porque “os chefe não quer que os deficiente trabalha”.

3. *Existe preconceito a princípio*: respostas em que os participantes apontaram que pode existir, num primeiro contato, algum tipo de discriminação para com o deficiente mental. Exemplos: “depende do lugar e da pessoa”, “a pessoa fica olhando meio assustado”, “se as pessoas compreendem que aquela pessoa tem capacidade e a pessoas dá apoio, então sim.” “no começo os colega xingava a gente de *neguinho, bobinho da APAE*”, “Ainda existem várias barreiras, preconceitos talvez”.

4. *Falta de credibilidade na capacidade da pessoa com deficiência mental para realizar o trabalho com sucesso*: inclui respostas em que os participantes demonstraram descrença na capacidade da pessoa com deficiência mental em obter sucesso no trabalho. Exemplos: “pensa ao contrata-lo nas dificuldades que vai encontrar no dia-a-dia”, “resistência tanto por parte das empresas como do próprio quadro funcional”, “o desempenho esperado das pessoas com DM é sempre inferior de um individuo *normal*”, “estão dando oportunidade a eles”.

5. *Será aceito como trabalhador produtivo se possuir qualificação adequada para a função*: esta categoria incluiu a resposta em que o participante apontou a adaptação da pessoa com deficiência mental como condição para ser aceita no trabalho. Exemplo: “desde que o empregado atenda as exigências da empresa e da função que vai ocupar”.

6. *Não respondeu a questão*: respostas em que o participante verbalizou não saber dizer nada sobre o assunto. Exemplo: “não acompanho isso”, “não posso falar com propriedade sobre isso”.

Os dados apresentados na Tabela 6 revelam que 36% das respostas emitidas pelos participantes sobre a aceitação das pessoas com deficiência mental por parte das empresas empregadoras se referem à categoria - *são bem aceitas*. Seguidas das categorias: *existe preconceito a princípio* (24% das respostas), *será bem recebida se a pessoa com deficiência possuir qualificação adequada para a função* (16%). Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, como pode ser observado na respectiva Tabela.

Esses dados sugerem que, na opinião de boa parte dos participantes, a pessoa com deficiência mental é bem aceita pelas empresas empregadoras, em que esta se defronta com um ambiente favorável nas mesmas. Estes aspectos positivos presentes nas respostas dos participantes foram também encontrados em relatos expressados por empresários que tiveram como experiência a contratação de alunos da APAE, como pode ser visto no estudo realizado por Ferreira (1998). Esta autora frisa que estas empresas indicaram que houve melhoria do ambiente de trabalho após o ingresso dos aprendizes; maior cooperação entre as equipes de trabalho; redução da intolerância; melhoria no ambiente pelo respeito à diversidade.

Tabela 6 – Opinião dos alunos e professores sobre a aceitação das pessoas com deficiência mental por parte das empresas empregadoras

Categorias	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1. São bem aceitas	5	41.7	4	30.8	9	36
2. Não são aceitas	1	8.3	1	7.7	2	8
3. Existe preconceito a princípio	4	33.4	2	15.4	6	24
4. Falta de credibilidade na capacidade da pessoa com deficiência mental para realizar o trabalho com sucesso	-	-	1	7.7	1	4
5. Será aceito como trabalhador produtivo se possuir qualificação adequada para a função	1	8.3	3	23	4	16
6. Não respondeu a questão	1	8.3	2	15.4	3	12
Total	12	100	13	100	25	100

Nota: as porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes

Entretanto, não se pode deixar de mencionar que houve respostas, em uma porcentagem menor, que se relacionam à categoria *não são bem aceitas* (8%), o que indica que para estes

participantes, as empresas empregadoras não estão recebendo bem os funcionários que possuem deficiência mental. Os resultados desse estudo, portanto, apontam opiniões controvertidas em relação a este aspecto, ou seja, há participantes que acreditam que os deficientes estão sendo bem recebidos e aceitos pelas empresas e há aqueles que pensam que não. Isto parece indicar que há empresas que realmente aceitam e recebem bem seus funcionários deficientes mentais, proporcionando um ambiente confortável com as adaptações necessárias à deficiência, e há aquelas que não, fazendo com que se sintam mal e incapazes de desenvolverem a atividade profissional que lhes compete.

Vale ressaltar aqui, como um ponto de reflexão, as vantagens da inclusão social para as empresas, a qual deve ser considerada, principalmente, sob o aspecto de agregação de valor nas relações de trabalho. O que deve ser valorizada é a diversidade na maneira de ver os fenômenos do mundo que a pessoa com deficiência possui, ou seja, uma leitura diferente, que permite contribuir de maneira singular com a empresa aonde vier a trabalhar. Somam-se a isso a dedicação, o empenho, a lealdade que, como qualquer um de nós, a pessoa com deficiência também pode oferecer (Carvalho, 2003).

Ao considerar os grupos isoladamente, verificou-se que a categoria prevalente em ambos foi: *são bem aceitas*, com 41,7% das respostas para o G1 e 30,8% das respostas para o G2. O fato reflete que um número maior de alunos acredita que os deficientes mentais estão sendo bem aceitos pelas empresas. Em contrapartida, observou-se que em relação à categoria *existe preconceito a princípio*, houve um maior índice de respostas para o grupo dos alunos, sendo 33,4%, enquanto que o grupo de professores obteve um percentual de 15,4% das respostas. Isto aponta que esta categoria tem mais representatividade entre os alunos, o que parece ser coerente, tendo vista que são eles que sofrem na pele desde o seu nascimento o estigma e o preconceito pela sua diferença.

Os dados revelam ainda que boa parte dos participantes que pertencem ao grupo dos alunos, e alguns professores, consideram que existem situações em que o deficiente sofre discriminações no ambiente de trabalho, como se pode observado nas seguintes falas:

“No começo os colega xingava a gente de “neguinho”, “bobinho da APAE”, mas eu me defendi. A mulher falou pra mim que se alguém falar alguma coisa dá justa causa” (P7/G1).

“Acho que não. Porque os chefe não quer que os deficiente trabalha. Não é só os que não tem deficiência. Quem consegue pode” (P4/G1).

“Ainda existem várias barreiras, preconceitos talvez, por falta de esclarecimentos e apoio técnico dentro das empresas” (P3/G2).

Torna-se importante ressaltar aqui o estudo de Ferreira (1998), pois este vem confirmar o que está sendo revelado na presente pesquisa, ou seja, que nem todas as empresas estão aptas a receber com dignidade as pessoas com deficiência mental. Identificou este autor que, embora às empresas tenham apontado melhorias com a contratação do deficiente mental, ainda existe falta de preparo das pessoas responsáveis pelos Departamentos de Recursos Humanos das mesmas, constituindo-se em um forte obstáculo para a contratação de pessoas com deficiência mental.

Sentimentos dos alunos e professores diante da inserção no mercado de trabalho

Descrição das categorias

1. *Sentimentos positivos*: categoria em que o participante indicou sentimentos bons diante da inserção no mercado de trabalho. Exemplos: “Eu acho que ia ser bom”, “Me sinto feliz”, “Sinto legal”, “Sinto que estamos fortes e animados”, “to aprendendo muita coisa”, “Satisfeita com aqueles que já estão atuando”, “uma vitória, uma conquista”, “Sinto gratificada e satisfeita”, “é um privilégio vê-los trabalhando”, “sinto-me realizada”, entre outros.

2. *Sentimentos negativos*: resposta na qual o participante indicou sentimentos desagradáveis diante da inserção no mercado de trabalho. Exemplo: “acho que eu ia ficar meio confuso”, “meio estranho”.

3. *Às vezes positivo*: categoria em que o participante indicou uma condição ou parcialidade diante da inserção no mercado de trabalho. Exemplos: “perdi um bom aluno”, “Alegre eu acho”, “não aconteceu nada de ruim com eles”.

4. *Falta de credibilidade na capacidade da pessoa com Deficiência Mental em permanecer no trabalho*: inclui respostas em que os participantes demonstraram descrença na capacidade da pessoa com deficiência mental em permanecer no trabalho. Exemplos:

“preocupada com a sua permanência”, “existem alunos que deixam mais segura e outros, pela situação cognitiva ou de conduta deixa insegura”. “A M. é paradinha”, “o W. que é arteiro”.

5. *Não respondeu à questão*: respostas em que o participante verbalizou não saber dizer nada sobre o assunto. Exemplo: “não sei”, “nada”

Os dados apresentados na Tabela 7 mostram que a categoria prevalente em relação à manifestação dos próprios sentimentos diante da inserção no mercado de trabalho é: *sentimentos positivos*, com 65.2% das respostas. Seguida da categoria às vezes positivo, com 13.1% das respostas. Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, como pode ser observado na presente Tabela.

Tabela 7 – Manifestação dos próprios sentimentos dos participantes diante da inserção no mercado de trabalho

Categorias	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1. Sentimentos positivos	7	63.6	8	66.7	15	65.2
2. Sentimentos negativos	1	9.1	-	-	1	4.3
3. Às vezes positivo	1	9.1	2	16.7	3	13.1
4. Falta de credibilidade na capacidade da pessoa com Deficiência Mental em permanecer no trabalho	1	9.1	1	8.3	2	8.7
5. Não respondeu a questão	1	9.1	1	8.3	2	8.7
Total	11		12	100	23	100

Nota: as porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes

Esses dados explicitam que a maioria dos participantes manifestaram sentimentos positivos em relação à inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, isto é, sentimentos do tipo: feliz, bem, realizado etc., o que leva a sugerir serem eles favoráveis à participação da pessoa com deficiência mental no mercado de trabalho. Cabe aqui destacar que o trabalho é visto e sentido como algo que vai além da sua vertente de fonte para sobrevivência, implicando também nas dimensões biopsicosociais do ser humano. Assim, pode-se dizer que por meio do trabalho se obtém sentido na existência humana, independentemente de ser ou não deficiente (Carvalho, 2003).

Ao considerar cada grupo, verificou-se que a categoria prevalente nos dois grupos (G1, G2) foi *sentimentos positivos*, sendo 63.6% para o G1 e 66.7% para o G2. Em contrapartida, o percentual de repostas para a categoria *sentimentos negativos* foi baixa para os dois grupos, sendo 9,1% para o G1 e para o G2 não apareceram respostas que contemplassem esta categoria. Tal fato confirma que a maioria dos participantes se sente bem com a inserção do deficiente mental no mercado de trabalho.

Torna-se importante destacar que entre os alunos também prevaleceram os sentimentos positivos, o que sugere serem eles favoráveis a sua inserção no mercado de trabalho. Os alunos expuseram que os deficientes mentais que foram contratados por empresas surpreenderam com seu desempenho, como pode ser verificado nas seguintes falas:

“Me sinto feliz, sabendo que um colega ta mostrando sua capacidade. A M. é paradinha e se saindo muito bem e o W. que é arteiro ta se saindo muito bem” (P2/G1).

“Alegre eu acho, porque o W. trabalha né. Porque a M. trabalha também e não aconteceu nada de ruim com eles” (P4/G1).

“Acho bom, acho bem legal. Acho que tudo é a mesma coisa, se der a chance da pessoa, a pessoa vai tenta, né cara! Todo mundo igual, né cara?” (P10/G1).

Conforme se evidencia nesse resultado, o que prevaleceu entre os participantes tanto do grupo dos alunos como dos professores foram sentimentos positivos, o que mostra que apesar de a exclusão ainda aparecer na sociedade como prática em relação à deficiência mental, tem ocorrido uma melhor aceitação da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Entretanto, faz-se necessário trazer para discussão e reflexão as contradições que aparecem neste estudo, em que em alguns momentos os participantes deixam explícita a falta de credibilidade na capacidade para o trabalho da pessoa com deficiência mental, em outros, apontam o deficiente como capaz, sentindo-se bem por participar do mercado de trabalho. Levantam-se então os seguintes questionamentos – O que tem levado os alunos com deficiência assim como os seus

professores em alguns momentos a não acreditarem na capacidade de trabalho de um deficiente e, em outros, de o considerarem como capaz e feliz por estar trabalhando? O que faz com que os participantes expressem em alguns momentos que o deficiente sofre pelo preconceito e pela discriminação da sua diferença, e, em outros, afirmam que são bem aceitos e acolhidos nas empresas empregadores? Talvez essas contradições existam pelo fato de não se ter nada firmado no campo na excepcionalidade, sendo que muitas conquistas ainda se fazem necessárias nesta área.

Sasaki (1997) contribui neste momento, afirmando que as conquistas foram poucas em relação à inserção dos deficientes mentais no mercado de trabalho. Aponta que no Brasil os empresários procuram preencher as vagas contratando apenas aqueles que possuem deficiências que não comprometam nenhum investimento por parte da empresa. Entretanto, o autor expõe que o princípio da *exclusão zero* consiste em não rejeitar nenhuma pessoa que se apresente a um programa de emprego apoiado para receber ajuda na obtenção de trabalho competitivo, qualquer que seja o tipo ou o grau de sua deficiência (Mendes, 2004).

Opinião dos alunos e professores sobre os sentimentos da pessoa com deficiência mental que é inserida no mercado de trabalho

Descrição das categorias

1. *Sentimentos positivos*: categoria em que os participantes demonstraram acreditar que as pessoas com deficiência mental se sentem bem com sua inserção no mercado de trabalho. Exemplos: “fica mais tranquilo”, “as pessoas elogiam”, “param de pensar que a pessoa não serve pra nada”, “Sim, por ser valorizado os seus conhecimentos e habilidades”, “Sim, sem dúvida é uma conquista para pessoa com deficiência”, “Eles sentem-se úteis, produtivos, respeitados e valorizados”.

2. *Sentimentos negativos*: respostas nas quais os participantes indicaram que os deficientes não se sentem bem diante da inserção no mercado de trabalho. Exemplos: “Se sente meio confuso”, “me sinto meio corpo mole”, “meio estranho”, “eu acho que nos primeiros dias fica meio com vergonha”.

3. *Positivo porque ganha o próprio dinheiro*: esta categoria incluiu respostas em que os participantes vincularam os sentimentos positivos ao ganho do dinheiro por meio do trabalho. Exemplos: “porque ela ta ganhando o dinheiro dela mesma e isso é bom”, “Sinto bem, porque vai ganhar o dinheiro dele”, “ganhar pra comer”, “satisfação em poder contribuir na renda familiar”, “ganhou dinheiro e ficou contente”, “O W. disse que recebeu seu primeiro salário e disse - *Oh! To feito!*”, “que ele não ta mais dependendo da família dele”, “ganha o dinheiro dele”, “vê o que vai fazer com o dinheiro dele”.

4. *Defende a escola especial como o local adequado para a pessoa com deficiência mental*: incluiu a resposta em que o participante verbaliza que a escola especial é o lugar adequado para os alunos com deficiência mental de acordo com a profundidade de sua deficiência. Exemplos: “alguns, é melhor ficar na escola”, “ não consegue conviver, agridem, não obedecem ordens”, “em alguns casos a escola é o melhor lugar”, “depende do grau de deficiência de cada um”.

5. *Não respondeu a questão*: O participante deixou a questão em branco.

Tabela 8 – Opinião dos alunos e professores sobre os sentimentos da pessoa com deficiência mental que é inserida no mercado de trabalho

Categorias	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1. Sentimentos positivos	7	53.8	9	69.2	16	61.5
2. Sentimentos negativos	1	7.7	-	-	1	3.8
3. Positivo porque ganha o próprio dinheiro	4	30.8	2	15.3	6	23.1
4. Defende a escola especial como o local adequado para a pessoa com deficiência mental	-	-	1	7.7	1	3.8
5. Não respondeu a questão	1	7.7	1	7.7	2	7.8
Total	13	100	13	100	26	100

Nota: as porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes

Os dados expostos na Tabela 8 apontam que 61,5 % das respostas emitidas em relação à opinião dos alunos e professores sobre os sentimentos da pessoa com deficiência mental que é inserida no mercado de trabalho referem-se à categoria *sentimentos positivos*. Seguida da categoria: *positivo porque ganha o próprio dinheiro* (23,4% das respostas). Esses dados nos revelam que os participantes percebem benefícios em relação aos alunos que são inseridos no mercado de trabalho, como se verifica nas seguintes falas:

“Sim, acho que ela se sente bem, porque ta fazendo o que ela gosta. As pessoas elogiam e param de pensar que a pessoa não serve pra nada” (P2/G1).

“Sinto bem, porque vai ganhar o dinheiro dele. Costurar, ganhar pra comer” (P4/G1).

“Sim, por ser valorizado os seus conhecimentos e habilidades” (P3/G2).

“Sim, sem dúvida é uma conquista para pessoa com deficiência que pode não só mostrar que é capaz como também conviver em outros ambientes, é um processo de inclusão social. Além é claro da satisfação em poder contribuir na renda familiar” (P4/G2).

Todavia, uma categoria que merece destaque é: *defende a escola especial como o local adequado para a pessoa com deficiência mental* e que apareceu apenas no grupo de professores. Esse dado mostra que apenas entre os professores há aqueles que acreditam que o melhor lugar para um aluno com deficiência mental ficar é a escola especial. Talvez esta opinião seja reflexo de uma visão pautada em teorias que focam a deficiência mental em limites biológicos e orgânicos, onde o objetivo é basicamente o treino de atividades mecânicas, não considerando o contexto cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vigotski e Luria (1996), é preciso desfocalizar a idéia da insuficiência e investir na superação do *defeito* e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, por meio de mediadores adequados, a pessoa com deficiência pode se apropriar do conhecimento produzido pelos homens no processo histórico, podendo compensar ou supercompensar sua deficiência. A concepção destes autores convida à revisão dos atuais métodos e formas de atendimentos oferecidos para as pessoas com deficiência.

Ao considerar cada grupo, observou-se que em ambos, as categorias que prevaleceram foram: *sentimentos positivos*, sendo 53.8% das respostas para o G1 e 69.2% para o G2, e *positivo*

porque ganha o próprio dinheiro, sendo 30,8 % das respostas para o G1 e 15,3% das respostas para o G2. Esses resultados refletem que de fato a maioria dos alunos e dos professores acreditam que as pessoas com deficiência mental se sentem bem com sua inserção no mercado de trabalho. Um outro dado importante a ser destacado é de que consideram muito importante o dinheiro como forma de pagamento pela atividade profissional desenvolvida, principalmente entre os alunos, em que o percentual de resposta para esta categoria foi bem maior em detrimento do grupo dos professores. Fica evidenciado, portanto, que para boa parte dos alunos, os deficientes se sentem bem ao trabalharem porque ganham seu próprio dinheiro. No entanto, pode-se acrescentar aqui que *ganhar dinheiro*, está diretamente ligado a adquirir a autonomia e independência. Este é um anseio traduzido pelos alunos participantes, os quais verbalizaram sentimentos relacionados ao desejo de ganhos de ordem psicológica e social, os quais ultrapassam em muito os ganhos de ordem econômica obtidos por meio do trabalho. Além disso, torna-se importante destacar que o trabalho exerce um efeito restaurador, uma vez que influencia no aumento da autoestima e no ajustamento pessoal (Anache, 1996; Mendes e cols., 2004).

Pode-se inferir ainda que os alunos participantes da pesquisa veem no fato de ganhar dinheiro com o trabalho um meio de adquirir independência e, conseqüentemente, reconhecimento de sua capacidade, envolvendo outros aspectos decorrentes do exercício do direito de se estar inserido no ciclo produtivo da sociedade. Cabe citar aqui as reflexões de Carvalho (2003) sobre a importância do trabalho na vida do ser humano como fator de realização, uma vez que a autoestima, a autoimagem, o sentimento de pertinência social passam pela capacidade de produzir, de sentir-se útil, de ver-se reconhecido pelos demais.

Em suma, a impossibilidade de trabalho para a pessoa com deficiência acresce sua exclusão, aumentando sua subordinação aos outros, enfraquecendo a própria identidade, “tornando-o aquele que precisa sempre pedir emprestada a voz do outro para se fazer ouvir” (Carvalho, 2003).

CAPÍTULO IV

4. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Quando a exclusão de toda ordem tornou-se gritante em nossa sociedade é que surgiram, então, as retóricas sobre inclusão social, inclusão escolar, inclusão digital etc. Todavia, vale destacar aqui que na medida em que a sociedade atual exclui, acaba incluindo em outros grupos que possuem também suas próprias regras e seguem sua própria lógica.

Mesmo considerados desta maneira, esses dois movimentos (exclusão/inclusão) aparecem em lados opostos num processo social dinâmico e, conseqüentemente, escancaram a situação de grupos considerados à margem, como o estudante afro-descendente, o adolescente infrator, o desempregado, o pobre, o deficiente etc., dando impulso para o aparecimento do movimento de inclusão, atualmente presente em diversos segmentos sociais e em discursos atuais. Neste trabalho, optou-se pelo uso do termo inserção ao invés de inclusão. Isto porque o fato de uma pessoa estar presente em uma empresa, ou em uma sala de aula, não significa que ela esteja, de fato, incluída neste contexto.

Vimos que a exclusão historicamente esteve sempre presente no tratamento da sociedade para com a pessoa com deficiência de diversos tipos, ações que iam da eliminação e do abandono à ideia mágica que ficava entre o endeusamento e a possessão demoníaca, depois do isolamento da sociedade à caridade e institucionalização, seguida da reabilitação/integração e educação do deficiente. No entanto, em se tratando da deficiência mental, pode-se dizer que no decorrer dos tempos a concepção e o tratamento para este tipo de deficiência confundiram-se com a história da loucura e das iniciativas da medicina psiquiátrica.

Mesmo em épocas quando surgiram iniciativas de educação para os *diferentes*, as pessoas que apresentavam deficiência mental ainda se encontravam, em grande parte, abrigadas em instituições, confundidas com os desvalidos de toda sorte, os então chamados loucos, vadios, doentes etc. Pode-se dizer que a deficiência mental parece sofrer de *um certo grau a mais de exclusão* comparada a outras deficiências. Isso pode ser visto por meio das pesquisas realizadas por alguns autores citados no capítulo anterior, em que o deficiente mental não consegue ser

inserido no mercado de trabalho, pois os empresários dão preferência aos deficientes físicos, alegando a necessidade do uso do raciocínio, independência, maior adaptação etc.

Não se trata aqui de negar que determinados cargos existentes no mercado de trabalho exijam, de qualquer trabalhador, maior qualificação, mas sim de chamar atenção para o fato de que no mercado de trabalho de nossos tempos impera a escassez de vagas para todo trabalhador, com ou sem deficiência. Quando surge a vaga, geralmente se exige amplo uso da intelectualidade, manejos tecnológicos complexos, grande versatilidade do trabalhador.

A característica do mercado de trabalho atual é o intenso desemprego, a diminuição dos postos de trabalho, da intensa exigência de qualificação profissional (em que um trabalhador deve saber fazer de tudo um pouco) frente a uma educação profissional pautada no modelo de oficinas protegidas, com atividades puramente artesanais, ainda fechadas em um mundo preparado para não oferecer surpresas ou desafios à pessoa com deficiência mental.

A Educação Profissionalizante em geral tenta acompanhar um mercado de trabalho que de antemão requer escolaridade compatível com a função, qualificação profissional, especializações, cursos técnicos e rápidos. Em contrapartida, para o trabalhador especial sobram as escolas de Educação Profissional Especial, como as APAEs por exemplo, que ainda seguem um modelo curricular que não oferecem conteúdos similares ao da educação geral e nem a certificação relativa à série cursada pelo aluno que a frequenta.

O objetivo do mercado de trabalho na atualidade é produzir mais e rapidamente, se possível, com o menor número de funcionários. Já o da educação profissional da escola especial é inserir o aluno neste mercado, oferecendo ensino destoante das exigências do mesmo.

Neste estudo, educadores (professores e instrutores) e alunos envolvidos na Educação Profissional Especial esboçaram percepções, opiniões e sentimentos em relação ao mundo do trabalho pautados em justificativas como ganhar independência, dinheiro, ajudar família, fazer parte de grupo, ter amigos, conhecer pessoas, realizar-se como pessoa, satisfação pessoal etc. Diante das várias questões que emergiram nos resultados desta pesquisa, foram elencados quatro pontos de discussão como caminhos para direcionar as conclusões deste trabalho. São eles: a) a distância entre a concepção de alunos e professores sobre o trabalho e inserção do deficiente mental no mercado de trabalho; b) alienação e consciência – quando o aluno não tem consciência, o outro (educador, família etc.) faz este papel e isto envolve questões éticas; c) a necessidade da formação dos profissionais sobre bases teóricas pautadas em uma concepção acerca da

potencialidade, da humanização e da constituição do psiquismo do homem, com ou sem deficiência, buscando conhecer o papel do trabalho neste sentido e, d) em que a Psicologia pode contribuir no sentido de diminuir esta distância entre as potencialidades/necessidades educacionais do aluno com deficiência mental e o ensino profissional a ele dispendido.

O primeiro ponto elencado refere-se, então, à *distância entre a concepção de alunos e professores sobre o trabalho e inserção do deficiente mental no mercado de trabalho*. Esta diferença de conhecimento entre alunos e educadores (professores e instrutores) remete a uma contradição entre o conhecimento a respeito do trabalho que tem o aluno com deficiência mental e o do seu educador. Ao tomar como referência alguns dados que identificam os alunos participantes deste estudo, chega-se a pistas que indicam uma insuficiente formação escolar, que pode ser descrita da seguinte forma: pouca ou quase nenhuma frequência ao ensino regular, longo tempo de permanência na escola especial, o ensino recebido parece não ter abarcado conteúdos contextualizados ou vinculados à educação em geral etc. Até mesmo o vocabulário e o uso da linguagem por parte dos alunos parecem reforçar a idéia de que possuem poucas referências socioculturais.

Mesmo diante dessa condição do aluno, parece incoerente que um programa voltado à Educação Profissional resulte em um baixo nível de conhecimento sobre o Trabalho, que é tema fundamental para o ensino chamado de profissionalizante.

Pode-se dizer que a ideia que o aluno apresenta sobre o trabalho está permeada pelas simples relações imediatas dentro do contexto da escola especial, como pode ser observado nas verbalizações destacadas no capítulo anterior, as quais, em sua maioria, referem-se a um entendimento de trabalho como *cumprir ordens, obrigação e responsabilidade*. Pode-se inferir aqui que as atividades imediatas e repetitivas colocam limites para o desenvolvimento da criatividade destes alunos, e que a ampliação do contexto dos conteúdos não significa apresentar coisas novas continuamente, mas sim reproduzir atividades ou conhecer objetos já criados pelo homem no mundo do trabalho para dar início ao processo criativo inerente a cada ser humano.

Vale ressaltar que, de acordo com Barroco (2007b), Vigotski defendia que o homem (com ou sem deficiência) é um ser criativo em sua essência, e o Trabalho constitui o meio pelo qual suas capacidades se desenvolvem. Na teoria vigotskiana, o homem pode ser criativo mesmo utilizando a reprodução de uma dada situação ou objeto, com base no qual pode recriá-lo ou

inová-lo. “Quanto mais o homem se apropria do ‘já-criado’, mais pode vir a desenvolver e a manifestar seus processos criativos” (Barroco, 2007b, p.29).

Já com relação às respostas dos educadores, estas remetem à visão do trabalho num contexto mais amplo, abarcando maior vivência em outros grupos sociais como: realização pessoal e satisfação de necessidades, meio para a sobrevivência, e para alcançar um determinado fim. Apareceram ainda destaques quanto ao caráter físico ou intelectual que pode ter o trabalho. Os professores demonstraram possuir um conhecimento clássico sobre o trabalho, indicando influências de um processo acadêmico no seu conhecimento, evidenciando ainda mais a distância entre o que o professor sabe, conhece sobre o trabalho e o que coloca em prática (ensina) para os alunos com deficiência mental.

Este distanciamento parece resultar do fato de que a escola especial ainda traz em sua prática resquícios de outras épocas, cujo modelo de atendimento estava pautado no internamento e asilamento, quando se primava por criar um mundo à parte adaptado à deficiência, de maneira que a prioridade é o *cuidar*. *No entanto*, esse não parece ser o objetivo primordial do trabalho do professor de qualquer área. Neste contexto, os conteúdos permanecem pautados no ensino de habilidades básicas como higiene pessoal, comportamento à mesa, relacionamento interpessoal etc.

Vale citar aqui que os escritos vigotskianos sobre a educação soviética primavam por princípios e métodos gerais da educação especial vinculados ao sistema da pedagogia para *criança normal*, independentemente do tipo de deficiência em atendimento, ou seja, deficiência física ou mental. Vigotski era crítico à escola especial soviética. Segundo ele, esta mantinha a criança em um mundo asilado promovendo desenvolvimento de hábitos que reafirmavam seu asilamento e acentuavam o separatismo. De acordo com Vigotski (1974), a escola auxiliar (especial) soviética não deveria ser adaptada ao *defeito* da criança, e sim buscar introduzir o indivíduo em uma vida autêntica.

Barroco (2007a) pontua que a defesa de Vigotski era por uma escola auxiliar *forte*, com conteúdo curricular científico semelhante à escola comum. Segundo esta autora, a teoria vigotskiana fala de um processo educativo voltado para promoção de revoluções nas pessoas com e sem deficiências – onde os conceitos científicos seriam instrumentos para as pessoas com deficiência apreender o mundo e intervir sobre ele.

Diante do exposto acima, pode-se considerar um alvo ainda distante que os alunos com deficiência mental que frequentam a escola especializada em nossa atualidade sejam realmente *incluídos* nos vários segmentos de sua comunidade, visto que as práticas na educação especial ainda focalizam as limitações biológicas da deficiência. Todavia, ter como objetivo mudar este enfoque, tanto na Educação Profissional como na geral, parece ser uma nobre causa.

Enquanto educadores da Educação Profissional Especial, os professores e instrutores representam para os alunos modelos a serem seguidos ou verdadeiros *guias culturais* em direção ao mundo do trabalho e os responsáveis pelos conteúdos que podem ser apresentados e apreendidos pelos alunos. Entretanto, esta pesquisa acabou por desvelar uma prática, um tanto quanto *morna, conformada e desacreditada* do potencial humano dos alunos com deficiência mental. Talvez isso se deva também à alienação do trabalho do professor da educação especial.

Os alunos demonstraram segurança naquilo que aprendem na escola especial, ou seja, no que seus educadores ensinam. Aqui entra uma questão ética, em que o professor é quem possui consciência sobre a vida de seu aluno, representa-o e toma decisões por ele, já que este tem na escola especial seu principal ponto de referência social. Dito de outra maneira, os alunos com deficiência mental possuem pouca ou quase nenhuma consciência sobre o complexo das relações sociais no mundo do trabalho, portanto, enquanto aprendizes dependem da consciência de seus professores. O educador, por sua vez, está alienado, longe da consciência real dos fins de seu trabalho educativo e da importância do mesmo. Em relação ao papel do professor, é importante atentar para o que enfatiza Vigotski (1997): que a tarefa da educação é inserir a criança com deficiência na vida e promover meios para compensação de sua deficiência.

Diante das considerações expostas acima, cabe neste momento, tomar o segundo ponto de discussão sobre este estudo que se refere à *alienação e a consciência – quando o aluno não tem consciência, o outro (educador, família etc.) faz este papel e isto envolve questões éticas*. Infere-se aqui que quando se fala em alienação do professor em seu trabalho de educador e da consciência fragmentada do aluno que depende do outro para reorganizá-la, torna-se necessário lembrar que:

“Embora o processo de alienação sempre implique uma alteração da consciência, isto não nos permite dizer que a alienação seja um produto da consciência humana, não se pode confundir a alienação

que é um processo econômico com a consciência fragmentada que a alienação produz” (Codo, 2004, p.92).

Diante do exposto, pode-se dizer que o aluno também se encontra alienado, e o professor inserido na Educação Profissional possui eticamente o papel de conduzi-lo para o desenvolvimento em meio às relações no mundo do trabalho. Para melhor explicar este ponto, é preciso retomar o que foi destacado na discussão dos resultados no capítulo anterior, onde fica evidenciado que o entendimento dos alunos resulta do treino repetido da atividade concreta desvinculada de conceitos e objetivos de sua produção, ou seja, trabalho alienado. Assim, o professor ou instrutor é quem possui a consciência sobre o trabalho de seu aluno, cabendo-lhe um sentido ético sobre este.

Com base na teoria marxista, Codo (2004) assinala que *o homem alienado é um homem desprovido de si mesmo*. A história da evolução do trabalho do homem é que o distancia do animal; a alienação por sua vez o reanimaliza. Com base nesta colocação, arrisca-se dizer aqui que talvez os professores tenham perdido de vista o significado histórico de seu trabalho e não se reconheçam mais no mesmo, pois não o aplicam em seu cotidiano. Os alunos por sua vez parecem não conhecer o significado do trabalho nem na história dos homens e nem na sua própria história.

Acredita-se, portanto, que os professores, por não estarem trabalhando pautados em uma filosofia que acredite no potencial humano, tenham sido tomados pela repetição de ações voltadas para o cuidar, treinar, ditar regras, confundindo isso com ensinar. Neste sentido, Codo (2004) explica que o trabalho, dado pela repetição da tarefa parcial, acaba se apropriando do homem, quando deveria ocorrer o contrário,. Tal qual como ocorreu na divisão do trabalho na fábrica, quando o trabalho se transformou em força de trabalho, perdendo-se a relação entre o que homem produziu e o que ele consome”.

Este autor lembra que numa relação dialética, de acordo com a teoria marxista, o trabalho “é, ao mesmo tempo, criação e tédio, miséria e fortuna, felicidade e tragédia, realização e tortura dos homens”. A partir da divisão do trabalho o homem perdeu-se da capacidade da realização do produto por completo e da arte da criação. “A trilha que conduz o homem a perder-se é a mesma que o constrói – o trabalho” (Codo, 2004, p.19).

Com relação aos alunos com deficiência mental, a alienação pode ser descrita como desorganização ou fragmentação da consciência, já que este esteve em grande parte de sua vida fora do ciclo de produção enquanto trabalhador que vende sua força de trabalho.

Ficaram evidenciadas nas verbalizações dos alunos participantes deste estudo que as atividades desenvolvidas nas oficinas serviam como um meio para ocupar a mente. Diante disso, pode-se refletir que uma atividade restrita à repetição de atividades manuais, como as oferecidas nas oficinas terapêuticas, acabam por limitar o entendimento do aluno e sua consciência sobre o trabalho.

Vale destacar aqui que Barroco (2007a) assinala que o desenvolvimento do homem implica em formá-lo, por meio de um processo que enfatize sua capacidade de perceber, analisar, sintetizar e generalizar informações que o mundo oferece e, a partir daí, poder voltar sobre a prática social munido de novos conhecimentos por ele elaborados, por meio da atividade criadora.

Assim, a participação do aluno com ou sem deficiência mental, em atividades que permitam a reprodução e, a partir daí, o surgir de uma atividade criadora, promoveria maior consciência de si em semelhança com o outro num determinado grupo. Acrescenta-se a isto o que coloca Codo (2004), que o trabalho é o que torna o homem parecido consigo mesmo, o eternaliza através dos outros homens como um ser genérico.

Todavia, torna-se necessário ressaltar que, de acordo com o marxismo, a consciência e a alienação caminham juntas. Trata-se de um movimento dialético onde a alienação acaba por tomar forma de luta, onde cada face expõe e reapresenta o seu avesso – “alienação gera consciência, que gera alienação, que gera consciência” (Codo, 2004, p.77).

Barroco (2007a) pontua que segundo a contradição dialética, na mesma sociedade que gera a alienação, estão postos elementos para a sua superação. *É na sociedade de classes antagônicas que o desenvolvimento humano revela sua plenitude.* “Na sociedade capitalista, a formação da personalidade é marcada pelo desenvolvimento alienado e unidirecionado” (Heller, citada por Barroco, 2007a, p.185).

Torna-se claro que, no âmbito da Educação Profissional, os alunos com deficiência mental depositam nos seus professores e instrutores total confiança no sentido de que estão sendo bem direcionados em termos de qualificação para o trabalho, implicando aqui uma questão ética por parte da prática do professor. Dito de outra maneira, os alunos depositam total crédito na

suficiência de sua vivência dentro da escola especial para enfrentar os desafios de uma vaga no mercado de trabalho. Eles deixaram claro em suas falas que estão fazendo a sua parte neste processo, estão dispostos a aprender aquilo que seus professores estiverem dispostos a lhes ensinar.

Cabe aqui uma questão: quanto de desenvolvimento poderia os alunos com deficiência mental alcançar, se lhes fosse permitido usufruir desde sua infância a convivência nas fontes sócio-culturais presentes no social? Não é objetivo aqui respondê-la, mas sim, instigar o pensamento sobre o *quantum* da potencialidade humana poderia ser desenvolvida neste sentido. Mesmo assim, cabe dizer que o processo de ensino dentro da Educação profissional Especial deveria, no mínimo, ser pautado nos moldes das várias atividades existentes no mercado de trabalho atual e ter por meta a qualificação das habilidades e competências que a pessoa com deficiência mental possui.

Cabe acrescentar que para a teoria vigotskiana uma criança muito comprometida pela deficiência pode apropriar-se daquilo que é humano por meio das mediações com os outros homens de sua cultura, aqueles que cuidam diretamente dela, os quais lhe apresentarão as produções humanas e farão com que aquilo que lhe é, de início, estranho, torne-se parte dela. A criança com ou sem deficiência já nasce em um mundo humanizado, já constituído de produtos frutos do trabalho de outrem, dos quais se apropriará em uma dada medida; ela se desenvolverá e tornará seu aquilo que for social, tanto quanto lhe for permitido (Barroco, 2007a).

Na perspectiva Histórico-Cultural, o processo de constituição daquilo que é essencialmente humano segue sempre a mesma direção, no desenvolvimento de pessoas com e sem deficiência. As funções psicológicas mais elaboradas já estão presentes entre os homens e podem, assim, serem imitadas e utilizadas com intencionalidade por uma criança com ou sem deficiência. Admitir que o homem com ou sem deficiência possa se desenvolver naquilo que pertence ao gênero exige adotar fundamentos teóricos que assim o considere (Barroco, 2007a).

Os resultados deste estudo apontam que entre os professores há aqueles que acreditam que o melhor lugar para um aluno com deficiência mental é a escola especial, demonstrando *falta de credibilidade na capacidade do aluno com deficiência mental*. Talvez esta opinião seja reflexo de uma visão pautada em teorias que focam a deficiência mental em limites biológicos e orgânicos, onde o objetivo é basicamente o treino de atividades mecânicas, não considerando a

importância da convivência social e do contexto cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Isto remete ao terceiro ponto de discussão deste estudo, onde se destaca a necessidade da formação dos profissionais sobre bases teóricas pautadas em uma concepção acerca da potencialidade, da humanização e da constituição do psiquismo do homem, com ou sem deficiência, buscando conhecer o papel do trabalho neste sentido.

A formação dos professores que atuam com a Educação Especial deveria tomar como base uma vertente teórica que possua fundamentos filosóficos direcionados para a emancipação do homem, onde o desenvolvimento psíquico não esteja atrelado a sua condição biológica quantitativamente medida, mas ao desenvolvimento social acumulado em sua historicidade. Barroco (2007b) destaca que:

“[...] para cumprir com suas atribuições clássicas, a escola tem de trabalhar, com os próprios docentes, a importância de eles mesmos estarem devidamente envolvidos com as atividades não cotidianas, a ciência, a filosofia e as artes, o que se faz fundamental para apreenderem a importância do ato de ensinar” (p.184).

Neste sentido, uma formação pautada na perspectiva Histórico-Cultural disseminada por Vigotski e seus colaboradores, é uma alternativa teórica onde a Educação é concebida como um processo histórico que permite aos indivíduos irem além da condição de serem apenas da espécie biológica, por meio da apropriação dos conteúdos já produzidos pela humanidade. Ou seja, os indivíduos podem se apropriar e usar o conhecimento adquirido em seu cotidiano na relação entre ele e o outro.

Neste sentido, se a formação objetivar resultar em bem formar profissionais mediadores tecnicamente, voltados ao desempenho das mediações significativas essenciais para oportunizar a apropriação dos conteúdos científicos, as pessoas podem evoluir e participar de um mundo humanizado.

Diante do exposto, a formação de professores da educação especial pode estar abarcando a abordagem Histórico-Cultural como meio de superação da educação pautada nas sensações e percepções individuais e no relativismo dos fenômenos. A teoria elaborada pela escola de Vigotski e de seus colaboradores pode contribuir para a compreensão do desenvolvimento do

psiquismo com base na atividade humana, na defesa do desenvolvimento cultural da criança com deficiência mental, propondo *novas* alternativas e possibilidades para o desenvolvimento do deficiente, saindo dos ditames puramente biológicos do *defeito* e seus impedimentos sociais para outras realizações do indivíduo no mundo cultural. Pode ainda contribuir para considerar os fundamentos filosóficos pautados na atividade humana, como uma forma de emergir das contradições existentes no contexto que envolve a pessoa com deficiência mental e frente à história da Educação e do Trabalho.

Somando a isso, a teoria vigotskiana oferece rumos para uma Educação pautada em métodos de ensino baseados no objetivo de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Para vigotski o ensino deve proporcionar à criança a apropriação de conhecimentos científicos produzidos pelo homem o que vai influenciar no aparecimento da consciência e do pensamento teórico, desenvolvendo as capacidades de reflexão, análise e planificação mental (Shuare 1990; Facci, 2004; Barroco, 2007a).

Em relação à Educação Especial Vigotski oferece um rico arcabouço de elaborações teóricas especificamente na obra Defectologia, onde defende entre outras teses que o deficiente diante de seu *defeito* pode gerar alguma forma de compensação. Neste sentido cabe à Educação levar a pessoa sob tal condição constituir e/ou dominar vias alternativas de desenvolvimento.

Em se tratando especificamente da Educação Profissional, os profissionais encontram em seu trabalho o desafio do ensino perante um quadro atual de empregabilidade que valoriza o conhecimento versátil e especializado mais do que qualquer outra característica. Como ressaltado por Demo (1997) já citado no capítulo de discussão dos resultados: no mundo moderno, existem cada vez menos empregos, em decorrência, primeiro, da produção e uso intensivo de conhecimento no campo produtivo, e segundo, do crescimento de emprego informal, constituindo uma maneira de se *inventar trabalho* para sobreviver. Essas são características do mercado de trabalho atual que denotam que a Educação Profissional para pessoas com deficiência mental, seja ou não dentro da escola especial, necessita de bastante reflexão direcionada para mudança, no sentido de conhecer este mercado de trabalho, conhecer o potencial da pessoa pretendente a ele e prepará-la, de maneira efetiva e consciente.

É interessante notar que mesmo diante do descrédito dos professores na potencialidade dos alunos deficientes, nenhum dos participantes do grupo de alunos enfatizou sua deficiência como empecilho para aprender uma profissão. Pelo contrário, os alunos apresentaram uma visão bastante otimista da educação que recebem. Cabe aqui citar o que homem com ou sem deficiência, apesar de ser eminentemente criativo, conforme coloca Vigotski, nem sempre é visto desta maneira no âmbito da Educação ou da Psicologia e isto se reflete na escola (Barroco, 2007b). Ao mesmo tempo em que a escola é um espaço de encontro entre diferentes pessoas, com histórias de vidas singulares, também acaba sendo local de reprodução do socialmente instituído. A escola constitui-se num espaço onde se deve privilegiar o saber científico, o conhecimento sistematizado, a produção humana naquilo que se apresenta de mais elaborado e complexo, embora as condições históricas não estejam encaminhando para isto (Saviani, 2003; Duarte, 2001; Facci, 2004 e Barroco, 2001).

Pode-se incluir aqui o quarto ponto de discussão deste estudo, que constitui a questão central de todo trabalho, ou seja: *em que a Psicologia pode contribuir no sentido de diminuir esta distância entre as potencialidades/necessidades educacionais do aluno com deficiência mental e o ensino profissional a ele dispendido?*

Parece interessante descrever um pouco a atuação do psicólogo dentro da Escola Especial pesquisada. Pela experiência da pesquisadora, que atuou nesta escola, fica permitido descrever aqui que as funções que são atribuídas ao psicólogo neste contexto são: avaliar, diagnosticar e reavaliar o aluno semestralmente. Além disso, espera-se que o psicólogo dê conta dos comportamentos considerados indisciplinados ou *bizarros* e que oriente o professor diante deles. Já no segmento responsável pela Educação Profissional, além das funções já citadas, são ainda atribuídas ao psicólogo as tarefas de avaliar o desempenho do aluno em relação a sua aprendizagem sobre as questões do trabalho, construir seu perfil profissional, mapear e encaminhar os alunos para as vagas existentes no mercado de trabalho. Cabe também ao psicólogo acompanhar o aluno inserido dentro das empresas, visando à adaptação para necessidades especiais e/ou relacionamento entre o aluno e o novo grupo, além da promoção do interrelacionamento entre empregador e empregado.

Esta descrição foi trazida com o intuito de ilustrar a discussão em torno da questão de como a Psicologia pode contribuir diante dos impasses elucidados até aqui e onde entra a Psicologia Histórico-Cultural neste complexo. Percebe-se que a Escola Especial espera do

psicólogo uma atuação que vai do atendimento clínico ao psicossocial. Todavia, cabe ao psicólogo pautar-se nos parâmetros de uma teoria psicológica fundamentadora que acredite no potencial do homem com ou sem deficiência, para não se perder nas funções biologizantes, estigmatizadoras e vinculadas à área médica.

De antemão, vale comentar que cada uma das atribuições destinadas ao psicólogo descritas acima mereceria estudo aprofundado no âmbito da Psicologia. Mas, neste momento, o objetivo é abordar apenas o papel do psicólogo diante da preparação do aluno com deficiência mental para sua inserção no mercado de trabalho, abrangendo aspectos sobre a educação que ele recebe, e a visão dos envolvidos nesta prática dentro da escola especial.

A participação da Psicologia na quantificação psicométrica para diagnóstico e classificação da deficiência foi e é assunto de várias críticas dentre os estudiosos, desde o seu início com escalas métricas de Binet (1857-1912), passando pela história da Educação Especial com o serviço de Psicologia Experimental, quando realizava a classificação das crianças da escola por meio da escala métrica de Binet/Simon. Já foi dito que, no início do século XX, as crianças selecionadas e classificadas pela Psicologia deveriam ser educadas em classes separadas, sob a idéia de que poderiam prejudicar a aprendizagem das crianças *normais*.

Na década de 70, a Psicologia apresentava critérios para a elaboração de diagnósticos para encaminhar alunos para educação especial, por meio dos serviços de avaliação psicopedagógica (Januzzi, 1992; Vilela, 2005; Kassar, 2006). A Psicologia, portanto, serviu em diferentes épocas para contribuir com o tipo de atendimento dispendido em diferentes momentos históricos para a pessoa com ou sem deficiência mental. Apesar das críticas e discussões neste sentido, esta prática ainda é desenvolvida dentro da escola especial, obedecendo a parâmetros da medicina resultando no Código Internacional de Doença – o CID10 de cada pessoa avaliada.

O importante aqui é ilustrar com esta crítica o quanto o trabalho do psicólogo na escola especial ainda segue fundamentos baseados na visão biológica do homem. Neste momento, emergem os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que, diferentemente, centra-se numa visão sócio-psicológica do homem, ressaltando para este estudo, entre outros fundamentos, os princípios desta abordagem que consideram que o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos demais seres humanos.

Desse modo, a abordagem da Psicologia difundida por Vigotski (1896–1934) e seus colaboradores contribui com objetivos de caracterizar os aspectos essencialmente humanos do

comportamento, de analisar e explicar como estas características se desenvolvem ao longo da história humana e na vida do indivíduo.

A riqueza das contribuições de Vigotski para a Psicologia, enquanto ciência e profissão, não é possível de ser esgotada em poucas linhas. Entretanto, cabe aqui citar que Vigotski buscava edificar uma psicologia marxista, uma teoria histórico-cultural do psiquismo. Procurava um método por meio da síntese de uma concepção do homem como um ser sócio-histórico. A base marxista das obras de Vigotski levava o autor à profundidade de todos os problemas constituindo um método de compreensão do psiquismo humano. Os fundamentos marxistas da obra de Vigotski focalizaram as transformações na consciência, no comportamento humano e na vida material.

A teoria vigotskiana e de seus colaboradores remete a um compromisso por uma escola que ensine conteúdos sistematizados e científicos e por uma Psicologia que atue no âmbito Educacional de maneira a explicitar e explicar o comportamento humano, aspectos fundamentais para que os professores e alunos tenham seus processos criativos movimentados. A Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir na defesa do ensino que reconheça a importância da mediação por meio de instrumento, relação esta que constitui o principal modo de relação entre o sujeito e o objeto de sua atividade. Vale lembrar que, na teoria vigotskiana, a atividade mediada e a criação de instrumentos permitiram ao homem, no seu processo histórico, desenvolver funções psicológicas superiores que o diferenciaram dos outros animais (Shuare, 1990; Duarte, 2000; Facci, 2004; Barroco 2007a; Barroco, 2007b).

Por fim, a defesa aqui, é por uma Psicologia que contribua realmente para que a pessoa com deficiência mental participe da humanidade, humanizando-se por meio do ensino que recebe. Para tal, tanto Educadores como Psicólogos possuem um compromisso ético para o aluno que deles dependem para seu desenvolvimento. O trabalho socialmente útil, neste sentido, é a principal via de acesso a essa humanidade.

Espera-se que este trabalho sirva de referência para os profissionais, tanto da Educação geral como da Especial, quanto da Psicologia, no sentido de provocar reflexão acerca da efetividade do ensino profissionalizante, da importância do trabalho na vida das pessoas, na importância de uma formação profissional norteada por causas nobres como a luta pela humanização dos alunos com ou sem deficiência mental.

REFERÊNCIAS

American Association Mental Retardation (2002). *Mental retardation : definition, classification, and systems of supports*. Washinton, DC, USA : AAMR.

Anache, A. A.. (1996). *O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista?* Revista brasileira de educação especial, São Paulo, v.02, n.04, p.119-126, out..

Andery, M.A. & cols. (1992). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.

Antunes, R. (1998). *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Cortez.

Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo.

Aranha, M. L. A. (2003). *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2001. Aranha, M.S.F. *Trabalho e emprego: instrumento de construção da identidade pessoal e social*. Brasília: Corde.

Aranha, M. S. F. (2004). *Educação Inclusiva : a fundamentação filosófica – Brasília : ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 28 p.*

Araújo, J.P. e Schmidt, A.A. (2006). 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.*, Marília, v. 12, n. 2, 2006. Fonte: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000200007&lng=&nrm=iso>. (Recuperado em 12/out./2008).

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 13.994 de maio de 2000 – Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, sobre os planos de Benefícios da previdência Social : Decreto nº3. 298, de 20 de dezembro de 1999 - Lei nº7583, de 24 de outubro de 1989.

Barroco, S. M. S.(2007a). *A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese de doutorado apresentada à Universidade Paulista, Faculdade de Ciências e Letras : Araraquara .

Barroco, S.M.S. (2007b). *Psicologia Educacional e Arte : uma leitura histórico cultural da figura humana / . – Maringá : Eduem.*

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Trad. Reto, L. A. e Pinheiro, A. Lisboa : Edições 70.

- Batista, C. A. M. (2003). *Educação Profissional e Inclusão no Trabalho: Entraves e Possibilidades. Em Trabalho e deficiência Mental*. In Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais – Brasília : Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – Dupligráfica Editora. 1ª. Edição.
- Brasil. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2002.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- Bittencourt, J. F. (1986)– Análise de Conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, RS. Ano IX, n.10, p. 67-72.
- Boarini, M. L. (2003). *Higiene e raça como projetos : higienismo e eugenismo no Brasil*.— Maringá : Eduem.
- Camargo, J. S., e cols. (2001) - Expectativas e profissionalização da pessoa com retardo mental / *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II* Maria Cristina Marquezine; Maria Amelia Almeida; Eliza Dieko Oshiro Tanaka. (Org.); Londrina : Ed. UEL.
- Carneiro, M.A. (1998). *LDB fácil : leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, A. de, Rocha, J. V.da e Silva,V.L.R.R. da (2006). Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: *Pessoas com deficiência : Aspectos teóricos e Práticos / organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE – Cascavel : EDUNIOESTE*. Cap.I - P.15-56.
- Carvalho, E.N.S. de (2003). In Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais – Brasília : Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – Dupligráfica Editora. 1ª. Edição.
- Demo, P. (2006). *Trabalho: Sentido da vida!* Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro: v.32, p.5-17, jan/abr.
- Dessen, M.A. e Silva, N.L.P. (2000). Deficiência mental e família: uma análise da produção científica. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*. Fonte: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/19/02.pdf>. (Recuperado em 13/out./2008).
- Duarte, N. (1993) - *A individualidade para-si*. Campinas, SP : Editora Autores Associados.
- Duarte, Newton. (2000). *Vigotski e o “aprender a aprender” : críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

Eidt, N.M. (2006). *A categoria “Atividade” na Psicologia Histórico-Cultural e a categoria de trabalho na filosofia marxista: uma discussão introdutória*. Monografia – Especialização em Teoria Histórico Cultural da UEM – Universidade Estadual de Maringá/ orientação de Newton Duarte.

Facci, M. G. de. (2004). *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski*. Cadernos CEDES, Campinas, v.24, n.62, p.64-81.

Facci, M., Tuleski, S.C., e Barroco, S.M.S.(2006). Psicologia Histórico-Cultural e educação especial de crianças : Do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. *Revista de Psicologia. UNIA*, Santo André – SP, jan-jun 2006, 10 (13), pp. 23-25.

Fernandes, A. O. A.e Noma, A. K.(2007) *Educação, trabalho e inclusão social: interfaces entre educação profissional e educação especial no Brasil a partir de 1990*. Dissertação de mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá/UEM. Fonte: arquivo <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/ameliakimikonomaedairfernandes.pdf>. (Recuperado em 04/out./2008).

Ferreira, M.P.F. (1998) - *Terapia ocupacional: deficientes mentais começam a conquistar mercado de trabalho* - Programa de Educação Profissional e Colocação no Mercado de Trabalho de pessoas portadoras de deficiência mental. APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Contagem (MG) – Fonte: <http://www.coffito.org.br/doc/14contag.doc> - (Recuperado em 16/jul./2008).

Fiori, J.L. Costa. (1993) *Existe um Estado pós-fordista? Reforma e funções do Estado Brasileiro no novo paradigma*. São Paulo. ILDEFES, 1993/ paper n. 7/mimeo.

Ferronato, B. C.; Wagner, L. C.; Falkenbach, A. P. (2008). Inclusão laboral da pessoa portadora de deficiência - *Revista Digital - Buenos Aires* - Año12 – n. 117 - Febrero de 2008 1 / 1. Fonte: <http://www.efdeportes.com/> (Recuperado em 05/jan./2009).

Freire, A.M.A. (1989). *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP.

Gentili, Pablo A.A. (1998). *A falsificação do consenso : simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. – Petrópolis, RJ : Vozes.

Glat, R., Fontes, R. de S. e Pletsch, M. D. (2006). Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã*. UNIGRANRIO. Editora, Rio de Janeiro, p. 13-30, nov., 2006. ISSN: 1679-6349 Fonte:

- http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf. (Recuperado em 13/out./2008)
- Godoy, A. e cols.). (2000). *Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência* - Cartilha da Inclusão : editora PUC-MG. Fonte: <<http://www.integrando.org.br/IMG/doc-193.pdf>> (Recuperado em 29/out./2008)
- González Rey, F.(2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade : os processos de construção da informação*; tradução de Marcel Aristides Ferrada silva- - São Paulo : Pioneira Thomson Learning.
- Goyos, C. (2001). Formação de programa comunitário de suporte para o trabalho do indivíduo com deficiências. In: In: Marquezine, M. C.; Almeida, M. A.; Tanaka, E. D. O. (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina : Ed. UEL, 2001. p.645-654
- Herold Junior, C. (2008). Os processos formativos da corporeidade e o marxismo: aproximações pela problemática do trabalho. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008. Fonte:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100009&lng=&nrm=iso>. (Recuperado em 11/out./2008)
- Januzzi, G. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*—2^a. Ed. –Campinas, SP : Editora Autores Associados.
- Jannuzzi, G. de M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Autores Associados.
- Kassar, M.de C.M. (1998). Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Fonte: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=&nrm=iso>. (Recuperado em 13/out./2008)
- Lancillotti, S.S.P (2000). - *Deficiência e trabalho: o caso Mato Grosso do Sul*– Dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Fonte: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1527P.PDF>. (Recuperado em 09/out./2008)
- Lassance, M.C. e Sparta, M. (2003). A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Rev. bras. orientac. prof.* [online]. dez. 2003, vol.4, no.1-2, p.13-19. Fonte:<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1679-3390. (Recuperado em 19/out./2008).

- Leontiev, A.(1978). O Homem e a cultura. Em *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Linden, M.V. (2005) *Rumo a uma nova conceituação histórica da classe trabalhadora mundial*. História, Franca, v. 24, n. 2, 2005. Fonte: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742005000200002&lng=&nrm=iso>. (Recuperado em: 11/out./2008).
- Luria, A. R. (1980). Neuropsicología de la memoria. Madrid: H. Blume.
- Luria, A. R. (1994). Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. 2.ed. São Paulo: Ícone.
- Marconi, M. de A. e Lakatos, E. M. Técnicas de pesquisa. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- Marggiori, A.F.da S., e cols. (2001). Aprendizagem sistematizada da atividade do bordado ponto cruz para portadores de deficiência mental. In: Marquezine, M. C.; Almeida, M. A.; Tanaka, E. D. O. (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina:Editora UEL, 2001. p. 675-679.
- Marx, K. e Engels, F..*Textos*. São Paulo : Edições Sociais, 1977.
- Mattos, I. R. de (2006). Histórias do ensino da História no Brasil. Rio de Janeiro
- Mazzotta, M. J. S.(1996). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Mendes, E.G.; Nunes, L R.D'O. de P.; Ferreira, J.R.e Silveira, L.C. (2004) - Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência - *Temas em Psicologia da SBP* - 2004 Volume 12 número 2.
- Mena L.F.B. (2000) - *Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica* - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.: Psicol. cienc. prof.,v.20n.1,Brasília,mar., 2000. Fonte: <http://scielo.b-psi.org.br> – (recuperado em 28/abr/2008).
- Moraes, L. C.de e Inácio, W. H. (s/d) A construção do significado da deficiência mental: Possibilidades e desafios. Universidade Federal de Uberlândia : MG Fonte: http://artigocientifico.uol.com.br/uploads/artc_1165584045_57.pdf. (Recuperado em 18/out./2008)
- Motta, E. de O. (1997). *Direito Educacional e educação no século XXI*. Brasília: UNESCO.
- Nagel,L.H. (2005). *A educação dos alunos (ou filhos) da pós-modernidade*. Centro Universitário de Maringá (CESUMAR) - Conferência no CRM de Maringá em 27.04.05 Biblioteca Municipal.

- Minayo, M.C. de S. (org.) (1998). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes,
- Nosella, P. (2007). Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Rev. Bras. Educ.*, Jan./Apr., vol.12, no.34, p.137-151. Fonte: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100011&lng=&nrm=iso>. (Recuperado em: 27/nov./2007).
- Oliveira L.P.J. de (1999)– Resenha caderno CRH, Salvador, n. 30/31, p. 363-367, jan./dez. 1999
- Richard Sennett .– A Corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record. Fonte: www.cadernocrh.ufba.br/include/getdoc.php?id=1047&article=243&mode=pdf. (Recuperado em 19/ out./2008).
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Pinto, G. A. (2007). *A organização do trabalho no século 20 : taylorismo, fordismo e toyotismo – 1ª ed.* – São Paulo : Expressão Popular.
- Portela, G.L. (2004) *Abordagens teórico-metodológicas*. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS. Recuperado em 29 de out. 2008 de: arquivo http://www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens_metodologicas.rtf.
- Quintao, D.T. da R. (2005). *Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social*. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2005. Fonte: <<http://www.scielo.br/scielo> (recuperado em 12/nov./2008)
- Rosa, E. R.da e André, M. F. C.(2006). Aspectos jurídicos da educação especial brasileira. In: *Pessoas com deficiência : Aspectos teóricos e Práticos / organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE – Cascavel : Edunioeste*. Capítulo II : p. 57-104
- Ribeiro, M.. (2006). Contratar Um PPD (Profissional Portador De Deficiência?). In Costacurta V. Estratégia E Humanismo. *Rev. bras. educ. espec*.vol.12 no.2 Marília May/Aug.
- Sahb W. F.(2003). Educação especial: olhar histórico, perspectivas atuais e aporte legal. *Revista eletrônica de direito educacional* Disponível em: <http://www2.univali.br/revistaREDE/rede5/artigos/artigo_2.doc>. (Recuperado em19/out/2007)

Santos, M.A.G. dos e Camargo, J. S. (2001). Expectativas e profissionalização da pessoa com retardo mental. In: Marquezine, M. C.; Almeida, M. A.; Tanaka, E. D. O. (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Editora UEL, 2001. p. 659-665.

Sasaki, R.K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Sasaki, R.K. (2003). *Educação Profissional e emprego de pessoas com deficiência mental pelo paradigma da inclusão*. In Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais – Brasília : Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – Dupligráfica Editora. 1^a. Edição.

Singer, P.I. (1977) - *A crise do “milagre” : interpretação crítica da economia brasileira*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Sarmiento, S. (2006). *Inclusão de pessoas com deficiência é fundamental para a sustentabilidade*. Portal Setor3, São Paulo. Disponível em: http://www.setor3.com.br/http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/inclusao_pes_deficiencia.pdf - (Recuperado em 21/mar/2008)

Saviani, D. (2003)- *Pedagogia socialista : concepção e problemas atuais*- apresentado no Colóquio CEMARX – Campinas, SP.

Saviani D. (1989) *Educação : do Senso Comum À Consciência Filosófica*. São Paulo : Cortez.

Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politecnicidade*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz.

Segnini, L.R.P.(2000). *Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, jun 2000. Fonte: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200011&lng=&nrm=iso>. (recuperado em 11/out./ 2008).

Severino, A.J.(2000). *Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Fonte:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010&lng=&nrm=iso>. (recuperado em 11/out./2008)

Shuare, Marta. (1990). *La psicología soviética tal como la veo*. Editorial PROGRESO, Moscú.

Silva, A.G. da e Palhano, E.G. da S..(2002) - *Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência* - GT: Educação Especial/ n.15. Disponível em: arquivo <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151566int.rtf> . (Recuperado em 09/out./2008).

- Silva, E.B. (1993) - *Refazendo a fábrica fordista? Tecnologia e relações industriais no Brasil no final da década de 1980*, sobre o modelo japonês, por H. Hirata, org. São Paulo, EDUSP, Aliança Cultural Brasil- Japão. 1993. pp.217-236).
- Simoneli, A.P; Rodrigues, D.da S.; Soares, L.B.T. (2005) - *Caracterização do perfil de trabalhadores afastados e de pessoas com deficiência no mercado de trabalho do município de São Carlos* : São Paulo - Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR - Departamento de Terapia Ocupacional
- Soares, R.D. (1997). *A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: Notas introdutórias*. Educ. Soc. vol.18, no.58. Campinas/ July/1997. Fonte: <http://www.scielo.br/scielo> (recuperado em 27/out./2007)
- Tanaka, E.D.O. (2001). O portador de deficiência mental: considerações acerca da sua preparação para o trabalho. In: Marquezine, M. C.; Almeida, M. A.; Tanaka, E. D. O. (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina:Editora UEL, 2001. p. 655-658.
- Telford C.W. e Sawrey J.M.. (1983) *O Indivíduo Excepcional*: Título original: The Excepcional Individual. Zahar Editores, 4ª.Ed. : Rio de Janeiro.
- Tessaro,N. S. (2005)– *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tuleski, S.C.(2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. EDUEM : Maringá.
- Tuleski, S.C. (2007) - *A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização*. (Tese de Doutorado) – UNESP : Araraquara.
- Vecchia, M.D. e Pasqualini, J. C. - *A psicologia marxista e a transformação socialista do homem*. Universidade do Rio de Janeiro : Pós-graduação em Políticas Públicas. Fonte: http://www.ppfh.uerj.br/menu/grade2006/2_arquivos/psicologiamarxista.doc (Recuperado em 27/out./2007).
- Vygotski, L.S. (1995). *El problema del desenvolvimiento de las funciones psicológicas superiores*. V. III, Obras Escogidas, Madri: Visor, p343. 11-46.
- Vigotski, L. S. (1996) O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica – em *Teoria e método em psicologia*, p. 203-420.São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia* (Julio Guilherme Blank, tradutor) – Aprendizage Visor: Madrid. (publicação original Editorial Pedagógica, Moscú.1983)

Vygotsky L. S. e Luria, A. R. (1996). A criança e o seu comportamento. Em L. S. Vygotsky. *Estudos sobre a História do comportamento: símios, homem primitivo e crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-238.

Vilela, M.A.A.S. (2005). *O deficiente mental nos artigos da revista educação (1927-1946.)* Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba - PUC de São Paulo <http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/269MariaAparecidaAugustoSattoVilela.pdf>. (recuperado em 18/out./2008)

Wechsler, D. (1991) – *WISC-III : Escala de Inteligência para Crianças : Manual / David Wechsler*, 3ª ed.; Adaptação e Padronização de uma amostra Brasileira, 1ª. Ed.; Vera Lúcia Marques de Figueiredo – São Paulo : Casa do Psicólogo, 2002.

ANEXOS

Anexo 1

AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR(A)

Eu,.....Diretor(a)

autorizo Janice Maria Soares, portadora do RG n.º 4563915-0 e CPF 81413440991 (Mestranda em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá) a realizar a pesquisa intitulada “A Pessoa com Deficiência Mental: um estudo acerca da sua inserção no mercado de trabalho” no(a).....

.....a qual tem por objetivo verificar como a pessoa com deficiência mental, os professores e os instrutores de uma escola especial, percebem a Educação Profissional para alunos com essa deficiência e o que pensam sobre inserção destes no mercado de trabalho. É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (alunos)

Eu, Janice Maria Soares, aluna do curso de Mestrado em Psicologia do departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, venho pedir o seu consentimento e auxílio para que seu filho(a) possa participar de uma pesquisa intitulada: “A Pessoa com Deficiência Mental: um estudo acerca da sua inserção no mercado de trabalho”, com objetivo de verificar como a pessoa com deficiência mental, os professores e os instrutores de uma escola especial, percebem a Educação Profissional para alunos com essa deficiência e, o que pensam sobre inserção destes no mercado de trabalho. A pesquisa será realizada com professores, instrutores e alunos da educação profissional.

Espera-se, que essa pesquisa seja importante para a compreensão das verdadeiras necessidades da pessoa com deficiência mental e sua inclusão no mercado de trabalho. A pesquisa propõe o preenchimento de uma ficha para se obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade etc. e a realização de um questionário composto por oito questões, as quais deverão ser respondidas pelos participantes.

Os nomes dos participantes e da escola pesquisada serão mantidos em sigilo. Todos os participantes são livres para recusar a participação ou permissão sem nenhuma penalização. As informações colhidas serão trabalhadas e analisadas de forma que se mantenha a privacidade dos participantes. É também assegurado aos participantes o direito de ter acesso aos resultados da presente pesquisa. Torna-se importante destacar ainda, que a pesquisadora tem a pretensão de publicar em periódicos científicos os resultados obtidos por meio deste estudo.

Eu.....
....., RG nº..... após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo da aluna Janice Maria Soares , sob orientação da professora Nilza Sanches Tessaro Leonardo, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

Assinatura do participante

Data: -----/-----/2008

Obs: qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar por Janice Maria Soares (Mestranda/pesquisadora) ou Nilza Sanches Tessaro (Professora/Orientadora) no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – na avenida Colombo nº 5790, bloco 118 – telefone (44) 2614291 – (44) 9964 - 0221 ou o Comitê de Ética Permanente em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Bloco 035 – Campus Central–telefone:(44) 2614444.

Anexo 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (instrutores)

Eu, Janice Maria Soares, mestranda em Psicologia do departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, venho solicitar o seu consentimento e colaboração no sentido de participar de uma pesquisa intitulada: “A Pessoa com Deficiência Mental: um estudo acerca da sua inserção no mercado de trabalho”, que será realizada com instrutores e alunos da educação profissional. Essa pesquisa tem como objetivo verificar como a pessoa com deficiência mental, os professores e os instrutores de uma escola especial, percebem a Educação Profissional para alunos com essa deficiência e, o que pensam sobre inserção destes no mercado de trabalho.

Espera-se, que essa pesquisa contribua de forma efetiva para o processo de movimentação social real, acerca da compreensão das verdadeiras necessidades da pessoa com deficiência mental e sua inclusão no mercado de trabalho. A pesquisa propõe o preenchimento de uma ficha de identificação: destinada a obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade etc. e a realização de um questionário, composto por oito questões, as quais deverão ser respondidas pelos participantes.

É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como do Estabelecimento de Ensino em que trabalham. Também é garantido ao participante a liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem nenhuma penalização. Os dados serão trabalhados e analisados de forma que se mantenha o sigilo e a privacidade dos participantes. É também assegurado aos participantes o direito de ter acesso aos resultados da presente pesquisa. Torna-se importante destacar ainda, que a pesquisadora tem a pretensão de publicar em periódicos científicos os resultados obtidos por meio deste estudo.

Eu.....
....., RG nº..... após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a professora Nilza Sanches Tessaro CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

Data: -----/-----/2005

Assinatura do participante

Obs: qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar a professora Janice Maria Soares (Mestranda/pesquisadora) ou Nilza Sanches Tessaro (Orientadora) no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – na avenida Colombo nº 5790, bloco 118 – telefone (44) 2614291 – (44) 9964 - 0221 ou o Comitê de Ética Permanente em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Bloco 035 – Campus Central–telefone:(44) 2614444.

Anexo 4

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

- 1- Nome (apenas Iniciais): -----
- 2- Sexo: -----
- 3- Idade:-----
- 4- Grau de escolaridade:-----
- 5- Nome da Instituição em que trabalha:-----
- 6- Tempo de experiência profissional com pessoas portadoras de deficiência:
Mental: ----- anos – outras: ----- anos.
- 7- tempo que frequenta a escola

Anexo 5

QUESTIONÁRIO

(Pedimos sua colaboração respondendo oralmente este questionário. Não há certo ou errado. O que queremos é sua opinião)

1. O que você sabe/ entende por “trabalho”?

2. Na sua opinião a educação profissional da forma que vem sendo desenvolvida, está sendo suficiente para preparar o aluno com deficiência mental para o mercado de trabalho? Por que?

3- Como você acha que se encontra o mercado de trabalho hoje? (possibilidade de emprego, competitividade etc)

4- Em sua opinião tem aumentado as oportunidades de trabalho para a pessoa com deficiência mental? Por quê?

5- O que você pensa acerca da pessoa com deficiência fazer parte do mercado de trabalho, ou seja, trabalhar em empresas, instituições etc.

6- Na sua opinião, como está sendo recebida a pessoa com deficiência mental no mercado de trabalho? Justifique sua resposta?

7- Como você se sente diante da inserção do aluno com deficiência mental no mercado de trabalho?

8- Você acha que uma pessoa com deficiência mental, se sente bem por estar inserida no mercado de trabalho, ou seja, por estar trabalhando? Por quê?

Anexo 6