

O DESAFIO DA FORMAÇÃO E INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LEVE (PCDIL)

THE CHALLENGE OF TRAINING AND LABOR MARKET INCLUSION
OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES (PCDIL)

DÉBORA ALVES ELIAS

Coordenadora

Centro de Referência da Assistência Social de Brumadinho/MG, Brasil
debora.alves.elias@gmail.com

ADILENE GONÇALVES QUARESMA

Professora

Centro Universitário UNA, Brasil
adilenequaresma@gmail.com

RESUMO: O objetivo geral deste artigo é contribuir com os estudos sobre a relação trabalho-educação, com prioridade em sua dimensão pedagógica, caracterizada pela formação de Pessoas com Deficiência Intelectual Leve (PCDIL) para inserção no mercado de trabalho. A teoria de base da pesquisa buscou evidenciar entendimentos médicos e científicos sobre a PCDIL, o amparo legal brasileiro relacionado às políticas públicas destinadas a esse segmento e a interrelação educação e trabalho. Foi realizada uma pesquisa documental, com análise de documentos internos de Instituição de Ensino Superior (IES), relacionados às PCDIL matriculadas e formadas nos cursos propostos, e uma pesquisa de campo, em que foram entrevistadas onze PCDIL. Constatou-se que as PCDIL têm sido inseridas no trabalho, mas a inserção cumpre antes obrigações legais e não significa inclusão. Ao pensar em como é feita a inserção na escola ou no trabalho, chega-se à conclusão de que, se não houver mudanças de atitude em toda a sociedade, a inclusão pode funcionar de modo perverso e vir a ser mais uma palavra sem credibilidade social. Na gestão social, assim como na educação, não existem escolhas definitivas, na medida em que são processos contínuos. Portanto, ao mesmo tempo que a inclusão por meio da educação é um desafio, representa também uma possibilidade de mudança.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoa com deficiência intelectual leve; educação; aprendizagem; trabalho.

ABSTRACT: The general objective of this text is to contribute to studies on the work-education relationship, prioritizing its pedagogical dimension, characterized by the People with Mild Intellectual Disability (PCDIL)'s formation for the inclusion in the labor market. The research basic theory sought to highlight medical and scientific understandings about PCDIL, the Brazilian legal supporter regarding public policies designed to that segment and the education and work interrelation. There was a documentary research in which one reviewed Higher Education Institution (IES) internal documents related to enrolled and trained PCDIL in the offered courses and a field research in which it was applied an interview close to eleven PCDIL. One had noted that PCDIL currently have been inserted into the work, but the insertion meets legal obligations and does not mean inclusion. When thinking about the operation of insertion in school or at work, one realizes that if no changes of attitudes across society occur the inclusion may

work in a perverse way and become an additional word without social credibility. There are no definitive choices in social management or in education as they mean continuous processes. Thus, as the inclusion through education is a challenge, it also represents a chance for change.

KEY WORDS: Person with intellectual disabilities; education; learning; work.

SUMÁRIO: 1. Introdução. 2. Materiais e métodos. 3. Pessoa com deficiência intelectual leve (PCDIL) e o amparo legal. 4. Diferença entre inserção e integração para inclusão efetiva no mercado de trabalho. 5. O desafio da gestão social. 6. Resultados e discussão. 6.1. PCDIL e sua formação educacional. 6.2. PCDIL e o mercado de trabalho. 7. Conclusão. 8. Referências.

1. Introdução

Este artigo objetiva analisar processos educacionais, modos de gestão das singularidades das Pessoas com Deficiência Intelectual Leve (PCDIL) e a inclusão delas no mercado de trabalho. Para elaborá-lo, foram feitas as seguintes perguntas: (1) Quais as características principais das PCDIL que interferem em seu processo de ensino e aprendizagem? (2) Qual o amparo legal existente? (3) O que se pode dizer sobre as metodologias pedagógicas citadas na literatura para preparar esse público especial para o trabalho? e (4) Qual é a realidade desses cidadãos carentes de reais oportunidades e de elevação de autoestima no ambiente de trabalho?

As respostas ao problema são diferentes e conflitantes na prática. Constata-se que, em virtude da lei de cotas, as pessoas com deficiência intelectual leve são inseridas no trabalho formal e nas escolas regulares, mas o conflito surge na distância do direito ativo e nas práticas ditas inclusivas. Defende-se que inclusão não é utopia, mas um desafio. O caminho se faz com o próprio caminhar, mas é um território desconhecido, sem mapas ou rotas únicas. Para construir passagens e enfrentar os desafios, é necessário refletir sobre vários saberes, ferramentas, pessoas e suas singularidades.

O problema educacional e laboral inicia-se pela própria definição do conceito de deficiência intelectual leve (DIL).

Há divergências e dificuldades para chegar a um consenso. Além de um diagnóstico complexo, que depende das variáveis do meio em que a pessoa vive, é necessária a integração entre diferentes áreas do saber, como medicina, psicologia, pedagogia, e outras.

Conforme Better Health (2011), de 2% a 3% da população mundial têm algum nível de deficiência intelectual. Apenas nos Estados Unidos da América, existem 16 milhões de pessoas nessa situação (BRAUN ABILITY, 2011). E, das 53,9 milhões de crianças e jovens entre 5 e 17 anos matriculados em 2010, aproximadamente 2,8 milhões foram diagnosticados como portadores de alguma deficiência intelectual (BRAULT, 2011). No Brasil, o censo de 2010 não identificou essa população de maneira adequada. Por isso, os dados remontam ao censo de 2000, em que 1,6% da população apresentava tal condição (taxa provavelmente subestimada, mas suficiente para ser considerada problema de saúde pública) (ENUNO; KERBAUY, 1994; MORAES et al., 2006). De acordo com dados do Ministério da Educação em 2007 (BRASIL, 2008), dos 700.824 alunos matriculados em modalidades de educação especial, 47% apresentavam deficiência intelectual.

2. Materiais e métodos

A teoria de base da pesquisa buscou evidenciar três vertentes: entendimentos médicos e científicos sobre as PCDIL, o amparo legal brasileiro quanto às políticas públicas destinadas a esse segmento e a interrelação entre educação e trabalho, demonstrando a realidade vivenciada por essas pessoas no ambiente laboral e a necessidade de que empregadores e funcionários tenham maior conhecimento sobre o acolhimento delas. Houve pesquisa quantitativa, pois os dados sociodemográficos geraram percentuais e gráficos para caracterizar o tamanho e a importância dos focos desejados.

Optou-se também por pesquisa qualitativa, a qual, segundo Alves-Mazzotti e Gewandzsnajder (2004), parte do pressuposto de que as pessoas agem conforme suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado, o qual, não se fazendo conhecer de modo imediato, precisa ser desvelado. Entre os paradigmas trabalhados, optou-se pela teoria crítica, com o objetivo de investigar o que ocorre nos grupos e instituições, relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Esses processos sempre estão profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam a sociedade.

Houve pesquisa documental, em que foram analisados documentos internos da Instituição de Ensino Superior (IES) relacionados às PCDIL matriculadas e formadas nos cursos qualificação profissional propostos.

Optou-se ainda por uma entrevista com uma parte estruturada e com outra semiestruturada. A entrevista estruturada constou de 14 perguntas sobre dados pessoais, 8 sobre escolaridade e 13 sobre dados socioeconômicos das PCDIL (parte quantitativa). A entrevista semiestruturada constou de 28 questões profissionais (parte qualitativa). As entrevistas tiveram o tempo médio de 1h45min, foram gravadas e posteriormente transcritas.

Na filtragem realizada no banco de dados da IES, foi obtida uma amostra de 205 pessoas com deficiência intelectual leve para responder às perguntas da entrevista, de acordo com os seguintes critérios unificadores: eram PCDIL, egressas dos cursos oferecidos, não estavam empregadas enquanto cursavam e tentaram ingressar no mercado de trabalho após

a conclusão do curso. Por causa de uma série de motivos impeditivos (falecimento, mudança para outra cidade, desinteresse familiar, etc.), foram entrevistadas apenas 11 PCDIL, entre fevereiro e março de 2011.

Para a análise de dados da pesquisa de campo, foram definidas 8 subcategorias, que levaram a 8 categorias: “Dificuldades gerais”, “Condições de saúde”, “Escolaridade”, “Dificuldades na escola especial e/ou regular”, “O que queria ter aprendido na escola e não aprendeu”, “Relações Interpessoais”, “Experiências Profissionais” e “Habilidades potenciais percebidas no trabalho”.

3. Pessoa com deficiência intelectual leve (PCDIL) e o amparo legal

Segundo o Código Internacional de Doenças (CID-10, 2008), o diagnóstico da PCDI está descrito entre o F70 e o F79: retardo mental leve (F70), retardo mental moderado (F71), retardo mental grave (F72) e retardo mental profundo (F73), outro retardo mental (F78) e retardo mental não especificado (F79). Embora sejam referências para os diagnósticos médicos, as definições são pouco esclarecedoras para a maioria das pessoas que não pertencem à área da saúde.

O retardo mental leve (F70) é formalmente caracterizado pela CID-10 como “amplitude aproximada do QI entre 50 e 69 (em adultos, idade mental de 9 e menos de 12 anos)”. O diagnóstico de pessoa com F70 inclui atraso mental leve, debilidade mental, fraqueza mental, oligofrenia leve e subnormalidade mental leve. Há graus específicos que devem ser considerados em laudos médicos, a saber: *F70.0 – Retardo mental leve* = menção de ausência ou de comprometimento mínimo do comportamento; *F70.1 – Retardo mental leve* = comprometimento significativo do comportamento,

requerendo vigilância ou tratamento; *F70.8 – Retardo mental leve* = outros comprometimentos do comportamento; *F70.9 – Retardo mental leve* = sem menção de comprometimento do comportamento.

Segundo a classificação do DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002), as pessoas com deficiência intelectual leve possuem um QI inferior a 70, mas é necessário avaliar seu funcionamento adaptativo para diagnosticar a deficiência.

Constata-se ainda nos dias de hoje um desconhecimento sobre a DI, sendo usados diferentes termos para se referir a seus portadores: inválido, louco, retardado, debiloide, débil, mongoloide, anormal, indivíduo com capacidade reduzida, limitado, burro, imbecil, entre outros. Segundo Cohen (1998), podem ser empregados ainda outros adjetivos, mas o importante é a relação desses termos com as imagens que projetam e qual o significado deles para as pessoas, que sempre formam ideias sobre as situações e sobre terceiros. As PCDI também possuem essas ideias, sentem esses julgamentos e, majoritariamente, têm baixa estima em relação às outras situações e pessoas.

Assim, surge um impasse, pois a PCDIL precisa ter o diagnóstico F70 (CID-10) para ser inserida no mercado de trabalho por meio das cotas, mas o diagnóstico pode tornar-se um rótulo prejudicial, especialmente por se tratar de deficiência intelectual, que se manifesta em cada indivíduo diferentemente, dependendo de como a pessoa foi estimulada, se recebeu educação, acompanhamentos especializados e apoio familiar, entre outras coisas.

No Brasil, as cotas de vagas para PCD foram definidas pela Lei nº 8.213/1991, a qual, no entanto, só passou a ter eficácia no

final de 1999, com a publicação do Decreto nº 3.298/1999, que determina que as empresas com mais de cem empregados contratem PCD segundo as seguintes cotas: de 100 a 200 empregados: 2%; de 201 a 500 empregados: 3%; de 501 a 1.000: 4%; e acima de 1.000 funcionários: 5%.

Entretanto, segundo Oliveira et al. (2009), é tímido o impacto da legislação, principalmente da política de cotas, na maior parte das empresas nacionais, sobretudo nas de grande porte, uma vez que a porcentagem de empregabilidade entre os indivíduos com algum tipo de deficiência é de apenas 2,05%. Os autores afirmam que a inclusão de todos gera um impacto nas políticas públicas e depende de mudanças estruturais nas relações de trabalho. No Brasil, onde o preconceito costuma ser velado, os objetivos das políticas públicas precisam ser mais claros e difundidos. De fato, algumas pessoas conseguem ter acesso aos direitos e outras não, mesmo tendo a mesma deficiência. EUA e Europa preveem e incentivam a autonomia em suas políticas, além de prover ajuda de custo para as empresas que incorporam deficientes em seus quadros de funcionários.

O Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2007) observa que às pessoas com deficiência também não foram dadas iguais oportunidades de acesso à escolarização. Entretanto, muitas vezes tiveram acesso ao conhecimento graças ao apoio da família ou da comunidade local, apesar de não possuírem a certificação. Por outro lado, não raro é pedido, de forma generalizada, um patamar de escolaridade incompatível com as exigências de fato necessárias ao exercício das funções. Assim, ao candidato deve ser dada a oportunidade de fazer um teste para revelar suas reais condições de realizar o trabalho (art. 36, alínea “c”, da Recomendação 168 da OIT, c/c item 4, Repertório de Recomendações Práticas da OIT: Gestão de questões relativas à deficiência no local de trabalho).

O modelo atual de organização do trabalho exige um perfil de trabalhador polivalente. Dependendo das limitações impostas pela deficiência, a pessoa com deficiência não consegue desenvolver todo o conjunto de funções de um mesmo cargo, mas pode realizar grande parte delas. A empresa, sempre que possível, deve verificar se as funções podem ser desmembradas, a fim de adequar o cargo às peculiaridades dos candidatos (art. 36, alínea “d”, Recomendação 168 da OIT).

Na realidade, o que a empresa deve buscar é a pessoa, não a deficiência. As pessoas com deficiências têm o direito de ser respeitadas, seja qual for a natureza e a severidade de sua deficiência (art. 7º, XXXI, da Constituição Federal, combinado com o art. 3º da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência).

4. Diferença entre inserção e integração para inclusão efetiva no mercado de trabalho

A palavra “inclusão” é hoje empregada amplamente em diferentes contextos e com diferentes significados. Isso não ajuda a compreender as mudanças necessárias para promover a efetiva inclusão, existindo o risco de se tornar uma palavra vazia de significado social. Propor inclusão é mudar paradigmas. Incluir uma pessoa com deficiência intelectual leve é um desafio que vai além de somente lhe garantir a colocação/inserção no trabalho. Trata-se de mudança de posturas, conceitos e comportamentos sociais. Quando se fala em inclusão efetiva, não é somente inserir/integrar, pois a inclusão deve ser testemunho de emancipação e consequência do processo de autorregulação da aprendizagem profissional, em que o profissional assimila o novo conhecimento de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece.

A aprendizagem pode ser instrumento de capacitação profissional de PCD, pois é possível usar um contrato de trabalho especial para a habilitação profissional. A grande vantagem dessa modalidade é conjugar a formação teórica com a prática, a qual pode ocorrer até mesmo na empresa contratante (art. 23 do Decreto nº 5.598/2005, c/c art. 28, § 1º, Decreto nº 3.298/1999).

5. O desafio da gestão social

No aspecto da gestão social, analisa-se o funcionamento dos programas e projetos de formação voltados para a “inclusão” no mercado de trabalho de PCDIL. A maioria dos programas de capacitação profissional para PCDI são incipientes, pois são desenvolvidos por ONGs, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Sociedades Pestalozzi e extensões universitárias, todas de caráter filantrópico. A maioria carece de aprimoramento e profissionais qualificados.

As “oficinas protegidas”, ainda que possam ter atendimentos especializados eficientes, são um exemplo de nomenclatura que reforça uma postura segregacionista, pois se preocupam com a proteção, sendo difícil gerar autonomia para a inclusão no mercado de trabalho competitivo. Normalmente, nessas oficinas, as PCDI fazem atividades laborais, mas não são remuneradas.

Essa realidade pode ser constatada pelo fato de que são encontradas PCD em áreas específicas, separadas dos demais trabalhadores. Ainda que a PCD possua boa formação, é contratada para cargos inferiores às suas habilidades e competências, ou somente como estagiárias por tempo de experiência ou de maneira terceirizada. Não se trata de culpar essas organizações. A situação atual é resultado de uma his-

tória de exclusão e de políticas segregadoras. Mas as empresas, de modo geral:

[...] não têm especialistas nas questões que dizem respeito à inclusão de PCD no trabalho, em razão da novidade ainda dessa questão no mundo empresarial. Assim, ao desenvolverem parcerias com essas entidades podem dispor de uma assessoria com acúmulo de vivência e estudos na temática das deficiências. Certamente dessas parcerias poderão surgir propostas criativas para enfrentar as dificuldades que irrompem no processo de inserção no trabalho (BRASIL, 2007, p. 52).

É enfatizada a importância da comunicação para melhor inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho. A empresa deverá proporcionar todos os meios para minimizar ou excluir as barreiras que impeçam a perfeita comunicação dos trabalhadores com deficiência. O art. 373-A, inserido na CLT pela Lei nº 9.799, de 26 de maio de 1999, trata da discriminação, proibindo a publicação de anúncios de emprego discriminatórios, a motivação discriminatória para recusa de emprego, promoção ou dispensa e a utilização de variável discriminatória para fins de remuneração, formação e ascensão profissional. Por infração a esse dispositivo, igualmente está prevista a imposição de multa administrativa.

É importante ressaltar que as expectativas pela formação profissional não ocorrem apenas no âmbito das instituições especializadas para PCDIL. A crise da modernidade, como aponta Demo (1999, p. 136), recai sobre todos:

A própria crise lança sobre a educação profissional expectativas extremadas, motivada sobretudo pelo desespero diante a dinâmica econômica cada vez mais excludente. [...] não existem soluções cabais, seja porque se trata de um sistema

produtivo incompatível com a justiça social, seja porque esperamos da educação profissional o que ela não pode dar.

Assim, o conceito de trabalho para esses cidadãos precisa ser refletido e aprimorado.

6. Resultados e discussão

A faixa etária dos onze entrevistados se situa entre 19 e 34 anos. A raça é autodeclarável, e a maioria (oito entrevistados) escolheu a alternativa “parda”, embora a realidade indique sete pessoas brancas e quatro pardas. Havia duas PCDIL irmãs. Todos os entrevistados são solteiros, vivem com a família, cinco namoram e querem futuramente se casar. A maioria dos relacionamentos possui apoio ou conhecimento da família. Dos onze entrevistados, nove residem em imóvel próprio da família. Com relação à renda familiar, nenhum soube responder. Os serviços de assistência social não atingem a totalidade das PCDIL entrevistadas, pois somente duas possuem/conseguiram o passe-livre em transporte público. Não há acesso a outros benefícios.

Quanto à relação com a família, a resposta unânime foi “boa”. O apoio familiar na busca de trabalho foi percebido como controverso: um pai acha que a filha é pouco valorizada não só em relação ao meio salário mínimo, fica preocupado com a distância da casa ao trabalho e quanto à dificuldade de ela aumentar as horas de trabalho para compensar o transtorno. Sua proposição é que ela trabalhe com ele como costureira, pois teria um salário melhor. Outra PCDIL acha que o apoio existe: “eu trabalho porque quero ser independente”, disse. Entretanto, considera-se ainda um pouco dependente, porque, mesmo no trabalho doméstico, não sabe se conseguiria cuidar da casa como um todo. O apoio ao trabalho é con-

fundido com a convivência doméstica: “tem dia que minha mãe e meu pai me deixam muito nervosa. O trabalho já é estressante e chegar em casa e ficar nervosa com minha mãe é ruim”. Em outro caso, a declaração foi: “eles me mandam trabalhar, dizem que a rua não dá futuro, não”. Há expectativas quanto aos benefícios que o trabalho pode proporcionar e muitos sonhos.

6.1. PCDIL e sua formação educacional

A inclusão de PCDI em turmas comuns já vem acontecendo no Brasil desde a década de 1990. No entanto, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2009), essa questão tem recebido atenção especial nas discussões acadêmicas e até na imprensa (PLETSCH; GLAT, 2011b).

Contudo, embora a política educacional vigente privilegie a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns, e, até mesmo incentive a descontinuidade dos serviços especializados (BRASIL, 2008; 2009), mais de 68% das pessoas com deficiência intelectual continuam matriculadas em classes e/ou escolas especiais (BRASIL, 2008). Resultados obtidos em investigações corroboram dados de pesquisas anteriores, mostrando a grande resistência da parte de gestores e professores para a inclusão de PCDI em turmas comuns, mais até do que outras condições, como deficiências físicas e sensoriais (AGUIAR, 2003; SANTOS, 2006; GLAT, 2007; OLIVEIRA, 2008; PLETSCH, 2010; REDIG, 2010; VALENTIM, 2011). Sem desconsiderar as dificuldades inerentes à falta de formação ou conhecimentos dos docentes, Pletsch e Glat (2011a,b) afirmam que é preciso levar em conta a supervalorização das habilidades intelectuais pre-

sente nas concepções dos educadores, o que torna as PCDI, em suas percepções, inelegíveis à aprendizagem formal.

Ao pesquisar as opiniões dos professores sobre o fracasso escolar, Corrêa (2001) pontua que estão convencidos de que o problema é do aluno, da família ou de fatores externos à escola, o que se assemelha às dificuldades encontradas no trabalho. Em nenhum dos casos, o sistema, os modos de organização e seu funcionamento são questionados. As resistências às mudanças denunciam raízes profundas arraigadas a práticas autoritárias e de controle. Assim, as escolas e o mercado de trabalho estão produzindo repetências e reprovações, não atribuem a devida importância ao fato de que a aprendizagem se faz pelas relações estabelecidas entre professor e aluno, entre patrão e empregado. Tais relações não devem ser autoritárias, hierárquicas, pois educar é promover cidadania, o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança de todos. Dados da pesquisa indicam que 33% estudaram em escola regular e 67% ora na regular, ora na especial. Duas PCDIL, não sabendo diferenciar escola especial de regular, não compreenderam a pergunta. Todas apresentaram dificuldades na escola. Quando perguntadas quais foram as maiores dificuldades, 31% responderam os recursos insuficientes na escola regular, 23% o relacionamento com os colegas, 15% o acompanhamento das matérias, 8%, igualmente, para vergonha e timidez, para exclusão, deboche e apelidos e 8% não souberam explicitar, pois “foram muitas”. 7% citaram dificuldade com a matemática. Quanto à leitura, podem até aprender a ler, mas todas interpretam com dificuldade. O pensamento de reversibilidade é comprometido, justificando, assim, dificuldades em operações matemáticas, principalmente divisão e subtração.

As PCDIL não conseguem vencer o nível fundamental e médio. Na pesquisa, apenas 18% têm o fundamental completo,

9% não conseguiram concluí-lo, 64% não chegaram ao 3º ano do ensino médio e 9% interromperam um curso superior no 1º ano. Após o ensino fundamental, as dificuldades se tornam significativas com o aumento do número de professores e de disciplinas, bem como de sua complexidade. A alteração da rotina também é fator complicador. Entre as disciplinas, a matemática, como esperado, é comumente percebida e assumida como mais complicada.

Quando se fala de aprendizagem, não se pode deixar de citar Paulo Freire (2005; 2006), segundo o qual a educação é sempre um processo humano e, portanto, fundamentada na transmissão ou na geração de valores. Para o pedagogo, não existe educação fora da sociedade humana e, por isso, sua proposta é uma pedagogia humanística, voltada para as condições humanas, e que considera o mundo no qual homens e mulheres estão inseridos.

O ritmo de aprendizagem lento das PCDIL é lento, mas elas possuem a mesma estrutura cognitiva das pessoas ditas “normais”. Em muitos casos, observa-se que a idade mental tem maior relevância do que a idade cronológica. Esse fato contradiz a aprendizagem da PCDIL quanto à sua possibilidade de representação de papéis coerentes à sua idade e, conseqüentemente, à construção de ações autônomas. Logo, educadores não devem infantilizá-las, ou seja, tratar pessoas já adultas como crianças.

Segundo Vygotsky (2003), a criança com deficiência mental tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, nos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social e em outras habilidades. Contudo, essas alterações não são determinantes por si só para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para seu desenvolvi-

mento. Ferreira (2003) assinala que esses aspectos podem se tornar ainda mais deficitários, na medida em que são oferecidas a esses alunos experiências de aprendizagem “que mobilizam basicamente as funções psicológicas elementares, com um significativo distanciamento da cultura” (FERREIRA, 2003, p. 136).

Pode-se dizer que as leis que regem o desenvolvimento da PCDI são as mesmas que regem o desenvolvimento das demais pessoas. Isto também se aplica aos processos de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (1998), a criança que teve o desenvolvimento comprometido por alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças ditas normais, *mas é uma criança que se desenvolve de outra maneira* (grifo nosso).

Geralmente, professores parecem adotar uma atitude de pouca expectativa e baixa exigência, aceitando “o pouquinho que eles fazem já está bom”, já que “pelo menos eles estão na escola se socializando” (PLETSCH; GLAT, 2011b).

Tendo em vista essa dificuldade, uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Belo Horizonte planejou inserir PCDI em cursos específicos e direcionados ao mercado de trabalho. Os dados oferecidos para análise comprovaram que 3.975 pessoas com deficiência intelectual se inscreveram entre 2004 e 2010, mas apenas 78,1% delas obtiveram os certificados.

As pessoas com deficiência intelectual não formam um grupo homogêneo. Para Glat (1989, p. 214), “uma pessoa com deficiência mental leve tem mais em comum com os ditos ‘normais’ do que com os deficientes mentais severos”. Isso significa que as pessoas com deficiência mental são diferentes entre si e, por isso, é necessário ficar atento às singu-

laridades de cada pessoa e conhecer suas histórias de vida (OLIVEIRA, 2007).

A aprendizagem é entendida como um processo que se realiza por meio de interações sociais, e sua construção depende da representação que se tem do mundo e da capacidade de adaptação. As PCDIL têm dificuldade de distinguir as características do meio, de organizar o mundo que as envolve, possuem uma “representação pobre” em relação às demais pessoas. Logo, é importante considerar a aprendizagem como algo que não pode ser transmitido sem que haja implicação e motivação dos atores envolvidos.

Entende-se que os problemas de relacionamento entre professores e PCDIL dizem respeito à formação dos docentes, deficiência constatada em vários estudos (MAFEZONI, 2002; JESUS, 2007, 2009; FONTES, 2009; OLIVEIRA; STOLTZ, 2010; KASSAR, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2010), caracterizada pela falta de conhecimento sobre as especificidades de desenvolvimento dos sujeitos, por um lado, e de estratégias de adaptação curricular, por outro.

Especificamente em relação aos professores, 30% das PCDIL afirmaram que “eles não têm paciência”, e 20% garantiram que “o relacionamento é bom, eles ajudam muito”; para 10%, a interação era ruim porque as “matérias são difíceis”; também 10% responderam que o relacionamento era ruim, porque eram indisciplinados e sempre expulsos da sala de aula; para 10% era bom, porque eram “comportadas”; para outros 10%, o relacionamento com professores de história e matemática era difícil. Por fim, 10% consideravam o relacionamento “normal”.

Por causa de um diagnóstico nem sempre adequado, as PCDIL geralmente têm dificuldade de inserção no mer-

cado de trabalho. Assim, suas famílias buscam para elas tratamentos de psicoterapia, terapia ocupacional, de neurologia e psiquiatria.

O laudo médico para PCDIL deve ser claro: CID-F-70.0. Sua obtenção, porém, é uma dificuldade comum a todas as PCDIL, principalmente quando se refere a laudos médicos que estejam nas normas exigidas para o acesso das cotas no mercado de trabalho. Pela pesquisa, houve variedade de CID nos laudos médicos dos entrevistados, como: CID-F71.0 (Retardo mental moderado; QI entre 35 e 49; CID-F80.0 (Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem); CID-91.0 (Hidrocefalia) e CID-F53.0 (Transtornos mentais e comportamentais associados ao puerpério), embora nenhuma PCDIL tinha estado grávida. Apenas 20% dos entrevistados conseguiram laudos corretos de CID-F70.

6.2. PCDIL e o mercado de trabalho

Ao refletir sobre inclusão no mercado de trabalho, é importante pensar antes na inclusão escolar, pois, se a PCDIL for incluída efetivamente na escola, estará provavelmente mais bem qualificada para a inclusão no mundo do trabalho. Como afirma Ferreira (2008, p. 13), “as primeiras experiências do indivíduo na escola e nas relações sociais influenciarão seu modo de viver o futuro”.

Um questionamento desse estudo diz respeito à busca das características principais das PCDIL que interferem em seu processo de ensino e aprendizagem. Conforme Ferreira (2008), o indivíduo que acumula uma história de fracasso no percurso de sua vida acadêmica consequentemente adquire uma baixa autoestima, podendo assim não ter mais vontade de realizar tarefas escolares, não persistir na resolução de algum problema ou desistir de ingressar em um

curso profissional, por não acreditar em suas habilidades e capacidades próprias.

Deficiência não constitui pretexto para um engajamento profissional desvinculado do interesse e da escolha do trabalhador. Do mesmo modo, não justifica baixa remuneração, alienação, desvalorização, sofrimento ou ausência de realização no trabalho, e muito menos condição de estagnação. Lima assinala que:

é somente através do reconhecimento social, da visibilidade de nossos feitos, que existe a possibilidade de construção de um sentido do trabalho capaz de uma mobilização afetiva para a criatividade, para o crescimento, para a saúde. (LIMA, 2003, p. 28)

Muitas vezes o que dificulta a inclusão de PCD é o fato de as empresas e a sociedade pensarem que o problema está no outro, no exterior. Por exemplo, quando se justifica a não contratação da PCDIL porque ela não possui a qualificação necessária ou porque a empresa não conta com o posto de trabalho demandado, ocorre uma violação dos direitos humanos pela falta de disponibilidade em responsabilizar-se pelas mudanças necessárias para a inclusão. A PCDI é submetida a situações que não resolvem suas questões, o que promove uma exclusão camuflada.

A inserção da PCD no trabalho deverá ser, sobretudo, individual, social e profissional, além de apoiada por equipe multidisciplinar, a fim de lhe conseguir a verdadeira inclusão.

O Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2007) ressalta que deficientes auditivos têm sido associados comumente ao trabalho em almoxarifados, deficientes visuais à telefonia

e deficientes físicos ao teleatendimento. Essa correlação é restritiva, pois não permite vislumbrar as diversas potencialidades que as PCD podem desenvolver no trabalho, desde que os postos estejam devidamente adaptados. Há, por exemplo, deficientes visuais que trabalham como controladores de qualidade no setor de pinturas da indústria automobilística, pessoas com deficiência auditiva que atendem no balcão de padaria, cadeirante supervisionando a saída de clientes em livraria e PCDI pesando hortaliças, legumes e frutas em supermercados. Os exemplos são diversos. Assim, antes de pensar que uma pessoa portadora de deficiência não tem condições, é preciso dar a ela oportunidade de revelar suas reais potencialidades para desempenhar as funções. Por outro lado, não se pode esquecer que o desenvolvimento tecnológico vem propiciando, cada dia mais, que PCD realizem atividades antes inimagináveis.

Quando se trata da PCDIL, a situação se agrava, pois são exigidos laudos médicos que atestem incapacidade funcional e, ao mesmo tempo, são exigidas, na prática profissional, competências e habilidades, o que exclui sua singularidade. Nessas situações, a inserção de PCDIL no trabalho não inclui, mas, ao contrário, exclui, uma vez que a PCDIL se sente incapaz. A empresa, ao invés de promover oportunidades de formação e capacitação profissional, humana, demite a PCDIL e responsabiliza-a pela falta de qualificação, pelo seu fracasso profissional. Assim, de modo camuflado, a sociedade continua excluindo a PCDIL, reproduzindo perversamente a história.

Antes dos cursos preparatórios de 2004-2011 para a inserção no mercado de trabalho, 35% dos entrevistados haviam feito uma tentativa, 33% fizeram quatro, 24% duas tentativas e 8% três tentativas. Contudo, no primeiro semestre de 2011, 48% estavam empregadas, 23% desempregadas e, por algum

motivo, 29% não tinham buscado sua inserção no mercado. Todos (homens e mulheres) são contratados como auxiliares de algum serviço, mas a maioria atua em serviços gerais. Como auxiliares, o contato com clientes e com colegas de trabalho é constante, e isso lhes promove grande satisfação. Como declaram, gostam de “ajudar as pessoas”.

Para Quaresma (2011), o projeto político-pedagógico deve compreender o que se deseja para a formação do cidadão e para o tipo de sociedade que se quer construir, bem como o que se compreende sobre educação. Na dimensão política se traduz o tipo de ser humano que se quer formar, o tipo de sociedade que se deseja construir e com que tipo de educação será construído esse ser humano e essa sociedade.

7. Conclusão

Defende-se que educar implica impor limites, saber lidar com dificuldades, superar inseguranças e aceitar que o fim pode ser um reinício. Nessa perspectiva, pensar a formação de PCDIL na vertente da gestão social é construir metodologias participativas, coletivas e de tecnologias sociais em que a PCDIL aprende fazendo com outros. Nessas práticas, a PCDIL não pode ser tratada como alguém que nada sabe ou que não consegue aprender. Pelo contrário, ela possui singularidades que, ao serem compartilhadas, contribuem para uma formação diversificada e aberta às diferenças.

Pensar a PCDIL no contexto de uma sociedade que aceita as diferenças é reconhecer que a história não é determinista, mas mutável. Logo, a PCDIL precisa também ser uma pessoa ativa. Sua deficiência não pode ser negada, mas ela não é a personificação da deficiência, é um sujeito de direitos. A PCDIL precisa aprender a falar e a arriscar-se sem medo de errar, já que se errar não será excluída, mas incentivada co-

letivamente a tentar novamente. A aprendizagem acontece na experimentação, na não-esquiva dos conflitos e tensões.

O acesso de uma PCDIL ao trabalho ainda é imposto pelas leis de cotas, que existem para minimizar uma exclusão histórica (hoje reforçada pelos modelos de laudos médicos). Quando alguém pensa e age a favor de uma sociedade inclusiva, começa a enxergar a igualdade de acesso aos direitos fundamentais, como o trabalho, que é uma das possibilidades de construção de cidadania ativa. Muito pode ser feito, certamente, se a escolha nacional recair sobre uma sociedade inclusiva. Para formar e incluir uma PCDIL no mercado de trabalho, faz-se necessário assumir outros valores, outros modos de educar, de produzir e de se relacionar. O trabalho, enquanto atividade humana, possibilita encontros, sociabilidade e poder “ser” ao invés de “ter”. O homem se cria e, ao criar, se transforma e muda também o mundo. Homem e trabalho não estão separados.

Se o trabalho continuar refém dos modos de produção capitalista, é incoerente pensar em inclusão, pois o sujeito, seja deficiente ou não, está a serviço de terceiros. O trabalho dentro da lógica capitalista não pensa em formação humana, mas na formação de competência, de capital humano. O funcionamento dessa competência dirige-se a controlar, regular e reproduzir desigualdades sociais. A lógica do capital humano é a do consumo, do corporativismo, da individualidade, em que se vale pelo que se consome. Não há espaço para diferenças, ou seja, se alguém não for produtivo, é descartado.

Ao pensar sobre a inserção na escola ou no trabalho, percebe-se que, se não houver mudança de atitudes em toda a sociedade, a inclusão pode dar-se de modo perverso e tornar-se mais uma palavra sem credibilidade social. Nas en-

trevistas realizadas neste estudo, houve registros de falas de empregadores, dentre os quais um bastante intolerante: “vá para casa, volte no fim do mês para receber seu salário”.

O trabalho pode ser um local que contribui para a conquista da cidadania da PCDIL e dos demais funcionários que se dispõem a aprender com a diversidade, a incluir. Entretanto, se a escolha não for pela inclusão, o trabalho pode vir a ser um espaço que reforça a discriminação, a exclusão da PCDIL. A deficiência então é vista como sujeito e não como adjetivo. A mencionada frase “não precisa trabalhar, volte para receber” é um bom exemplo.

A inclusão é um desafio, mas também uma possibilidade de mudança. A revolução pode começar nos pequenos espaços, como em casa, no trabalho, na escola, e espera-se que aos poucos vá tomando corpo, corpos e mentes, conquistando espaços, pessoas, coletivos. Trata-se de processos, movimentos e experimentações. Em outras palavras, é um convite, pois o desejo é de encontro, religação, produção de coletivos, movimentos, potências, forças, afetos e, certamente, de inclusões!

Assim, como resultado da pesquisa realizada em 2011, foi elaborada uma Cartilha de Sensibilização para Empregadores de PCDIL, que vem ao encontro de considerações frequentemente publicadas de pesquisas que têm estado restritas intramuros às universidades, deixando de contribuir para a qualidade de vida das pessoas em todos os âmbitos. Assim, se este estudo aprimorou os conhecimentos da pesquisadora quanto às características das PCDIL, também se deseja que os departamentos de recrutamento e seleção, bem como os supervisores imediatos das empresas contratantes se sintam mais confiantes e compreensivos na convivência cotidiana com essas pessoas, que certamente têm muito a contribuir

produtivamente porque, como afirma Santos (1995, p. 41), elas “têm o direito de serem iguais sempre que a diferença as inferioriza, e têm o direito de serem diferentes sempre que a igualdade as descaracteriza”.

8. Referências

AGUIAR, A. M. B. de. *Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. 4 ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV)*. 4. ed. Washington, 2002.

BETTER HEALTH. *Intellectual disability*. 2011. Disponível em: <http://www.betterhealth.vic.gov.au/bhcv2/bhcarticles.nsf/pages/Intellectual_disability>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 jan. 2012.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 22 jan. 2012.

BRASIL. Decreto 5.598, de 1º de dezembro de 2005. Regula a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 22 jan. 2012.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 22 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.799, de 26 de maio de 1999. Insere na Consolidação das Leis do Trabalho regras sobre o acesso da mulher ao mercado de trabalho e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9799.htm>. Acesso em: 22 jan. 2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. 2 ed. Brasília: MTE, SIT, 2007.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRAULT, M. W. *School-Aged Children With Disabilities in U.S. Metropolitan Statistical Areas: 2010*. UNITED STATES CENSUS BUREAU. Disponível em: <<https://www.census.gov/prod/2011pubs/acsbr10-12.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRAUN ABILITY. *Disability in America Infographic*. Disponível em: <<http://www.disabled-world.com/disability/statistics/american-disability.php>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CID-10. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10*. Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português (CBCD), 2008. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

COHEN, R. Estratégias para a promoção dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. In: SEMINÁRIO DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XXI. Rio de Janeiro, 1998.

CORRÊA, R. M. *Dificuldades no aprender*: outro modo de olhar. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DEMO, P. Educação profissional: mito e realidade. Ser Social, Brasília. *Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social*. Departamento de Serviço Social da UnB, n. 5, p. 123-157, jul./dez.1999.

ENUMO, S. R. F.; KERBAUY, R. R. Prevenção da deficiência mental: sua importância e concepções. *Bol Psicol*, n. 44, p. 31-40, 1994.

FERREIRA, A. A. A relação entre autoconceito e desempenho escolar em crianças e adolescentes. *Revista Eletrônica Semar*, Unicastelo, 2 ed. 2008. Disponível em: <http://www.semar.edu.br/revista/pdf_ed2/ArtigoAndresaN2..pdf>. Acesso em: 22 jan. 2012.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (org.) *Inclusão*. Londrina/PR: Eduel, 2003, p. 133-144. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

FONTES, R. de S. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara/SP: Editora Junqueira & Marin, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, p. 15-35. (Coleção Questões Atuais em Educação Especial, v. VI).

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do Município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, A. A.; OSORIO, A. C. do N. (org.) *Da Educação Especial à educação na diversidade: escolarização, práticas e processos*. Campo Grande/MS: Editora da UFMS, 2010, p. 89-106.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. de. et al. (org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 66-175, 2007.

JESUS, D. M. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (org.). *Avanços em políticas de inclusão – o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 45-56, 2009.

KASSAR, M. de C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 2009.

LIMA, S. C. C. *Trabalho doméstico: uma trajetória silenciosa de mulheres*. Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2003.

MAFEZONI, A. *O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2002.

MORAES, A. M. S. M. de; MAGNA, L. A.; MARQUES-DE-FARIA, A. P. Prevenção da deficiência mental: conhecimento e percepção dos profissionais de saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 22, n. 3, p. 685-690, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Bauru/SP: Práxis, 2007.

OLIVEIRA, M. A. et al. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: considerações sobre políticas públicas nos Estados Unidos, União Europeia e Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 2, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, M. C. de. *Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática educacional*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 9 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Gestão de questões relativas à deficiência no local de trabalho*: repertório de recomendações práticas. OIT, 2003.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção 159, de 1º de junho de 1983. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao/legislacao_2_1.asp>. Acesso em: 9 out. 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação 168, de 20 de junho de 1983. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/43>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas. *Relatório PROCIÊNCIA*, Rio de Janeiro, 2011a.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. In: XXXIV REUNIÃO ANUAL DA ANPED- EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, Natal/RN, 2011b, p. 1-13. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT15/GT15-594%20int.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

QUARESMA, A. G. *A Relação Trabalho-educação e o Projeto Político-Pedagógico do MST: uma prática em construção em escolas de assentamento em Minas Gerais*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REDIG, A. G. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Rio de Janeiro, setembro de 1995.

SANTOS, R. A. *Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, PUC, 2006.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação de aprendizagem escolar*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2003.

Artigo recebido em: 16/07/2014.

Artigo aprovado em: 11/01/2017.

DOI: