



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ROMÁRIO BARBOSA SANTOS

**NARRATIVAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA E NO TRABALHO: ESCUTANDO OS
PROTAGONISTAS**

Maceió, AL

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ROMÁRIO BARBOSA SANTOS

**NARRATIVAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA E NO TRABALHO: ESCUTANDO OS
PROTAGONISTAS**

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia (PPGpsi), do Instituto de Psicologia (IP), na linha de pesquisa: Processos Psicossociais, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Angelina Nunes de Vasconcelos

Maceió, AL

2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S237n Santos, Romário Barbosa.

Narrativas de inclusão na escola e no trabalho: escutando os protagonistas / Romário Barbosa Santos. – 2022.

111 f.

Orientadora: Angelina Nunes de Vasconcelos.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 74-83.

Apêndices: f. 84-104.

Anexos: f. 105-111.

1. Deficiência intelectual. 2. Escolarização. 3. Trabalho. 4. Produção de sentidos. I. Título.

CDU: 159.9 : 376.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGP

TERMO DE APROVAÇÃO

ROMÁRIO BARBOSA SANTOS

Título do Trabalho: ***NARRATIVAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA E NO TRABALHO: ESCUTANDO OS PROTAGONISTAS.***

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:
Orientadora:

Profa. Dra. Angelina Nunes de Vasconcelos (PPGP/UFAL)

Examinadoras:

Documento assinado digitalmente
gov.br ABDIZIA MARIA ALVES BARROS
Data: 09/03/2023 09:39:41-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Abdízia Maria Alves Barros (CEDU/UFAL)

Documento assinado digitalmente
gov.br NADJA MARIA VIEIRA DA SILVA
Data: 10/03/2023 11:45:28-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Nadja Maria Vieira da Silva (PPGP/UFAL)

Maceió-AL, 03 de março de 2023.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Jeová Deus por permitir que eu concretizasse esse objetivo de cursar o mestrado em Psicologia, uma ciência que tenho profunda admiração. Agradeço também a todas as pessoas que contribuíram, direta e indiretamente, para que esse trabalho pudesse ser concluído: a querida e pacienciosa orientadora, Profa. Dra. Angelina Vasconcelos, obrigado por aceitar minha proposta de pesquisa e acreditar nela, admiro seu profissionalismo e dedicação, receber sua orientação foi um verdadeiro aprendizado sobretudo no que diz respeito a ser pesquisador, estar focado e desenvolver um olhar mais crítico sobre os fenômenos educacionais. Agradeço a meus pais (in memoriam) por conceder-me a existência e chegar até aqui. Agradeço também a minha família do coração, Aluísio, Adriana, Renato e Rafael por todo apoio e incentivo durante esse período.

Expresso também gratidão a todos meus amigos, em especial: Davi, Kely Silva, Karine, Valdir, Eliana Camargo, Valter Santos e Franklin Santos, vocês foram um verdadeiro suporte para mim em todo esse tempo.

Agradeço aos meus colegas de jornada do mestrado, especialmente o Pedro por didaticamente e do seu jeito espontâneo me familiarizar com o contexto e as burocracias acadêmicas. Incluo agradecimentos aos demais colegas integrantes do grupo de pesquisa: Processos Educacionais e Desenvolvimento Humano, liderado pela orientadora, a Profa. Dra. Nadja Vieira, ao qual sou muitíssimo grato por dividir sua sabedoria, colaborando muitíssimo em todas as facetas desta pesquisa, sou imensamente grato pelos bons momentos de reflexão, partilha e aprendizado que vocês me proporcionaram. Agradeço aos professores e professoras do Instituto de Psicologia e à coordenação do PPGPsi da UFAL.

Expresso ainda minha gratidão a todos e todas participantes e seus familiares desta pesquisa por terem contribuído com suas histórias de vidas e suas narrativas, sem vocês esse trabalho não poderia ser concluído. Não poderia deixar de agradecer também a inteira equipe da Apae de Maceió, AL, pelo carinho, acolhimento, gentileza, prestatividade e paciência em colaborar com essa pesquisa, foi um verdadeiro trabalho em equipe, parabéns pelos profissionais que são! Agradeço a Universidade Federal do Tocantins e a todos os colegas da Diest, Gurupi, TO.

Finalmente, quero também agradecer a cada profissional dedicado à educação, especialmente aqueles comprometidos com a educação especial que por amor à profissão e ao próximo constroem o verdadeiro sentido de uma educação inclusiva.

RESUMO

A entrada e permanência no mercado de trabalho para pessoa com deficiência depende de fatores como a efetivação das políticas Públicas e o processo de inclusão. No entanto, pesquisas apontam que dentre esse grupo as pessoas que apresentam deficiência intelectual (DI) são as menos absorvidas no mercado, por isso acreditamos que a escola tem papel primordial em melhorar este cenário. Esta pesquisa de caráter qualitativo e de abordagem histórico-dialética narra as histórias de vida de cinco pessoas com deficiência intelectual enquanto sujeitos que constroem significados a partir da sua experiência de escolarização e práticas profissionais. Fundamentamos este estudo dentro da perspectiva da psicologia educacional escolar crítica como proposta para a compreensão da produção de sentido resgatada nessas narrativas. As narrativas foram analisadas pela metodologia dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella. Em linhas gerais, evidenciaram-se que o contexto de trabalho pode favorecer o desenvolvimento da autonomia, satisfação pessoal e independência de pessoas que apresentam deficiência. Reforça a importância de implementação de estratégias de qualificação profissionais oriundas especialmente do espaço escolar, fornecendo dados empíricos que possam contribuir com o planejamento e a implementação de políticas públicas de inclusão. Novos estudos sobre o eixo educação-trabalho precisam ser melhor explorados à luz do modelo social e da discussão sobre cidadania e direitos das pessoas com DI. As análises apontaram como a precarização da educação e do trabalho são aspectos comuns da nossa sociedade, mas também têm consequências e impactos diferenciados para a vida e protagonismo de seus participantes.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Produção de sentidos. Escolarização. Trabalho.

ABSTRACT

Entry and permanence in the labor market for people with disabilities depends on factors such as the implementation of public policies and the inclusion process. However, research indicates that among this group, people with intellectual disabilities (ID) are the most excluded in the market, which is why they believe that the school has a key role in improving this scenario. This qualitative research with a historical-dialectical approach narrates the life stories of five people with intellectual disabilities as subjects who construct meanings based on their schooling experience and professional practices. We based this study within the perspective of critical school educational psychology as a proposal for understanding the production of meaning rescued from these narratives. The narratives were followed by the methodology of the meaning cores of Aguiar and Ozella. In general terms, it was shown that the work context can favor the development of autonomy, personal satisfaction and independence of people with disabilities. It reinforces the importance of implementing professional qualification strategies that come especially from the school space, providing empirical data that can contribute to the planning and implementation of public inclusion policies. New studies on the education-work axis need to be better explorers in the light of the social mode and the discussion about citizenship and rights of people with ID. The analyzes showed how the precariousness of education and work are common aspects of our society, but also have different consequences and impacts on the lives and protagonism of its participants.

Keywords: Intellectual Disability. Production of meaning. Schooling. Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CER	Centro Especializado em Reabilitação
DI	Deficiente Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organizações Não Governamentais
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNIPPD	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
QI	Quociente de Inteligência
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund
VOA	Vivências e Oportunidades para Autonomia

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2. PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO	13
2.1 A educação inclusiva e sua trajetória	13
2.2 A educação especial e inclusiva e o processo de escolarização de pessoas com deficiência na atualidade	20
2.3 O conceito da deficiência além da perspectiva biomédica	24
2.4 A concepção histórico cultural da deficiência intelectual	27
3 O TRABALHO COMO VEÍCULO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	30
3.1 Políticas públicas de integração no trabalho	37
4. A PRODUÇÃO DE SENTIDO SOBRE O EIXO: ESCOLA-TRABALHO	39
4.1. Núcleos de significação: compreendendo as significações dentro da proposta histórico-dialética	42
5. METODOLOGIA	44
5.1 A opção por um método narrativos e a análise do material bibliográfico	44
6 INSTRUMENTOS	47
7 LOCAL DA PESQUISA	47
8 OS PARTICIPANTES	49
8.1 Pesquisa de campo e processo de coleta de informações	50
9. IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES TEMÁTICAS POR NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	52
10. RESULTADOS E DISCUSSÕES	53
10.1 Núcleo de significação 1: As questões de motivação para a escola e o trabalho	53
10.2 Núcleo de significação 2: As adaptações na escola e no trabalho	56
10.3 Núcleo de significação 3: Processo de produção de sentido na escola e no trabalho	58
10.4 Núcleo de significação 4: A qualificação profissional	61
10.5 Núcleo de significação 5: As experiências na escola e no trabalho	64
10.6 Núcleo de significação 6: Resolução de problemas durante uma entrevista de emprego	66

10.7 Núcleo de significação 7: Resolução de problemas na escola	69
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	84
ANEXOS	105

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A temática da inclusão de pessoas com deficiência tem sido muito discutida recentemente, e isso vem influenciando as políticas de atenção a essas pessoas. Tal mobilização é de suma importância pois a inclusão é de responsabilidade coletiva. Cabe à sociedade como um todo encontrar meios que proporcionem o desenvolvimento e a inclusão das pessoas e de seus diferentes modos de existir e estar no mundo, proporcionando a todos a participação social plena. O objetivo deste estudo é analisar o processo de produção de sentido sobre as práticas profissionais de quem apresenta deficiência intelectual, considerando sua trajetória no processo de escolarização.

Na construção de políticas públicas e suas legislações direcionados às pessoas com deficiência, alguns conceitos têm sido temas centrais: inclusão social, participação na comunidade e autonomia (MACIEL, 2000; ACIEM, MAZZOTTA, 2009). No entanto, nessa perspectiva o ponto de vista destes sujeitos é ainda pouco visibilizado. No que diz respeito ao mercado de trabalho, é necessário construir pesquisas sobre como este processo de inclusão tem se dado, a partir da difusão de políticas de inclusão, uma vez que o trabalho se apresenta como um ambiente onde eles podem exercer sua cidadania, além de desenvolver outras habilidades cognitivas e sociais.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2010), pelo menos 46 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, isso representa quase 25% da população do país. Desse total, 46,2% eram maiores de idade e estavam empregados ou executavam alguma atividade ocupacional. As pessoas com deficiência intelectual representam 1,4% da população brasileira com deficiência. Destes, apenas 20,2% dos homens e 14,2% das mulheres trabalham (BRASIL, 2010)¹.

O conceito de deficiência intelectual é complexo conforme veremos no capítulo a seguir. No entanto, o emprego do termo é comumente associado a dificuldades no desenvolvimento intelectual que incluem déficits funcionais, adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os estereótipos decorrentes fazem com que as pessoas com deficiência intelectual sejam menos absorvidas pelo mercado de trabalho, comparadas a outras deficiências como: a física, a auditiva e a visual. Trabalhos apontam que dentre os fatores que mais contribuem para este cenário em relação à contratação da pessoa com deficiência intelectual estão o descumprimento dos atributos legais e os preconceitos (LOBATO, 2009; PEREIRA-SILVA et. al, 2018).

¹ Dados encontrados na plataforma. Em nota técnica, o órgão responsável menciona que uma reformulação nos conceitos envolvendo deficiência está em andamento e por isso os dados não foram ainda atualizados.

Percebe-se que ainda são raras as pesquisas que enfoquem a pessoa com deficiência intelectual de maneira integral, considerando sua potencialidade e interesses enquanto indivíduos capazes de se constituir e engendrar relações sociais, especialmente no contexto do trabalho (FURTADO; PEREIRA-SILVA, 2014). Também são escassos os estudos que abordam a temática da escola como um agente complementar no desenvolvimento de habilidades laborais, necessárias para construir o início de uma trajetória profissional positiva na vida das pessoas. Assim, a maior parte desses estudos se baseia em contextos com temas específicos no campo da inclusão escolar ou integração no trabalho, tendo como investigação a construção de identidade e autonomia desses sujeitos, como nas pesquisas desenvolvidas mais recentemente por Lima (2013), Pereira-Silva et al. (2018) e Vicentin et al. (2021). Os enfoques dados estão baseados nas questões adaptabilidades “adequadas” ao seu nível de desenvolvimento. Ou seja, em uma compreensão de inclusão que concebe a adaptação enquanto processos de ‘facilitação’ e diminuição de expectativas sobre estes sujeitos, bem como na preparação de ambientes ‘especiais’ e distintos para inserção dessas pessoas. Essa concepção traz implicações, pois segundo Tanaka (1996, p. 14) um ambiente muito “especial” dificulta o processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, além disso tais ações não estão relacionadas ao conceito de inclusão integral do indivíduo. Vários estudiosos (OLIVEIRA, 1988; ARANHA, 1993; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM & SILVA, 2004) fundamentados nas concepções de Vigotski enfatizam a importância da interação entre sujeitos diversos, com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, para promoção do desenvolvimento como um todo. Deste modo, incluir a partir da separação e delimitação de espaços e demandas ‘especiais’ termina por perpetuar processos de exclusão interna, ao integrar a partir da demarcação de espaços e diferenças.

Esta pesquisa realiza uma interlocução do eixo escola-trabalho segundo a experiência de pessoas deficientes intelectuais. Apontamos alguns sentidos que a inclusão nesses campos representa na vida dessas pessoas. Na primeira parte deste eixo - a escola, destacamos o entendimento de Saviani (2013), ao afirmar que o elemento central para a superação de desigualdades sociais, no contexto escolar é engendrado a partir de uma oferta de educação de qualidade. Nessa perspectiva a escola deve ser entendida como um instrumento de inclusão. Além de toda a responsabilidade de caráter formador atribuídos a ela, esta instituição tem a função de lançar futuros trabalhadores com seus diferentes potenciais.

Apesar de empenhos em estabelecer e criar novas políticas de inclusão, conforme veremos nos capítulos adiante, nosso país ainda é visto como um espaço de caráter conservador, excludente e segregativo, conforme aponta Mantoan (2010):

[...] a proposta de se incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem se chocado com o conservadorismo de nossas escolas e com uma cultura assistencialista/terapêutica da Educação Especial (MANTOAN, 2010, p.1).

Uma vez situado o contexto de segregação, consideramos pertinente abordar sumariamente os termos inclusão e integração analisados no decorrer deste trabalho; iniciaremos a aplicação destes termos no âmbito escolar.

Para Mantoan (2003) os dois vocábulos, inclusão e integração, que aparentemente tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes (MANTOAN, 2003). Em relação à inclusão, Mantoan (2003) aponta que essa proposta é incompatível com a integração, pois “prevê a inserção escolar de forma, completa, sistemática e radical, ou seja, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p.16).

Já à conceituação que se refere a integração escolar, esta acontece quando “nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção” (MANTOAN, 2003, p.15). As definições divergem, portanto, no sentido de que dentro do movimento integracionista não é possível contemplar todos os estudantes com limitações nas classes regulares, função esta desempenhada especialmente pelo movimento inclusivo. A inclusão possibilita que um indivíduo deficiente ou com limitações (como alguns sujeitos desta pesquisa se identificam) interaja socialmente com outros não-deficientes, mesmo que de forma diferenciada, contribuindo assim para seu pleno desenvolvimento.

Na segunda parte deste eixo - o trabalho, o conceito de inclusão e integração se alinham com a proposta no campo educacional quando de acordo com Moreira Assis e Carvalho-Freitas (2014, p. 501), o ato de incluir “envolve um esforço da sociedade para garantir a igualdade de oportunidades, a adequação dos ambientes, as condições e os instrumentos de trabalho para ‘abranger’ e ‘envolver’ todas as pessoas”.

Bartalotti (2006), ainda acrescenta que:

Numa proposta de construção de cidadania; a sociedade inclusiva envolve todos os segmentos sociais, ao transformar um modo de ser, pensar e agir, [...] a inclusão social é um processo de mão dupla, ou seja, tanto a pessoa com deficiência como a sociedade precisam se modificar (BARTALOTTI, 2006, p. 23-24).

Compreendemos com isso que a escola desempenha uma papel importante nesse processo de transformação do sujeito, assim uma vez iniciado esse trabalho inclusivo, articulado a propostas do ensino-aprendizagem o indivíduo vivencia no âmbito escolar o sentimento de dignidade e cidadania, esse tipo de ambiente prepara o aluno para o enfrentamento de diferentes

contextos, por exemplo, sua exposição ao mercado trabalho, uma ferramenta social nas relações atuais, capaz também de conferir identidade individual e social ao sujeito, promovendo sua inserção no contexto social (BARBOSA-GOMES; CARVALHO, 2010).

Ademais, numa sociedade capitalista toda oferta de inclusão no mercado de trabalho voltada para pessoas com deficiência é extremamente necessária uma vez que a inclusão oportuniza a essas pessoas o direito a ter suas necessidades básicas satisfeitas. Ao empregar o termo integração no campo social do trabalho, Sassaki (2006) compreende que esta é uma forma de interação, desde que essa pessoa participe de algum processo de capacitação de forma individual para habilitá-lo a superar certos obstáculos que impedem sua plena participação na sociedade, ou seja, nesta modalidade a sociedade tem uma parcela de compromisso em relação a prover ao deficiente meios para que essa integração seja efetivada, a outra parte é responsabilidade do sujeito querer participar neste processo (SASSAKI, 2006). Aqui mais uma vez destacamos a responsabilidade da escola em participar neste processo de capacitação, a partir daí, o aluno com deficiência conseguirá desenvolver pequenas habilidades de convívio diário ou práticas, alfateziadoras e socializadoras.

Uma vez discutido o que está envolvido nos processos de inclusão e integração, buscamos empregar nesta pesquisa os fundamentos da perspectiva da psicologia escolar educacional crítica para compreender a produção de sentidos relacionando à trajetória escolar inclusiva com o desenvolvimento profissional das pessoas diagnosticadas como deficientes intelectuais.

Nesta pesquisa adotamos a metodologia de análises de narrativas e o princípio operante das atividades narrativas será a produção de sentidos provindos das histórias de vidas dos sujeitos aqui pesquisados. O interesse numa abordagem narrativa sistematiza a compreensão de que os sujeitos produzem significados nos contextos culturais onde estão inseridos, segundo Bruner (2001), as pessoas são resultado deste processo de produção de significados, no qual a educação está intimamente relacionada como contexto cultural situado e no sentido de que a “cultura molda [educa] a mente” (BRUNER, 2001, p.8).

Lançando mão destes fundamentos teóricos e metodológicos, traçaremos uma relação da trajetória escolar e sua contribuição ou impactos nas práticas profissionais desses aprendentes, por isso consideramos recorrer aos conceitos metodológicos de Vigotski (2000) no que tange à construção coletiva do saber e à dimensão afetiva nesta construção, estando relacionadas à construção dos conhecimentos ligados ao prazer e a motivação. Em referência à primeira contribuição, à mediação social, Correia (2021) enfatiza que é necessário valorizar o que a pessoa faz com a ajuda do outro, seja este um colega ou professor/mediador. Retomando assim a afirmação de Bruner quanto à produção de sentido estando relacionado ao contexto cultural, aqui

apoiado pela autora, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem é uma via imprescindível para a produção de sentidos (CORREIA, 2021, p. 68).

Quanto à concretização da dimensão afetiva, segundo a autora, é preciso haver uma conscientização do educador/mediador sobre sua significativa participação no processo de aprendizagem dos alunos. Isso é válido, pois seu comportamento afetará profundamente o sucesso ou insucesso do aprendiz. Correia (2021) salienta a importância desse compromisso, por dizer que a maneira como o mediador se dirige ao estudante, o seu distanciamento ou proximidade provoca surpreendentes efeitos, positivos ou negativos, na autoimagem e na aprendizagem desse sujeito.

Não podemos desconsiderar que a escola desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, trazendo implicações positivas ou não na vida profissional das pessoas. No entanto, para que esse desenvolvimento flua de forma plena é de extrema necessidade que a escola incorpore e aplique estratégias adequadas para atender qualquer pessoa que apresente diferentes necessidades e formas de estar no mundo.

Esses direcionamentos, colaboraram para o levantamento da questão a ser investigada neste trabalho sobre as atuais políticas públicas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. E, se estas contribuem potencialmente para promover o desenvolvimento integral que engloba os sentidos da atividade profissional ou a transição da escola para o mercado de trabalho, uma vez que este processo permanece limitado à adaptação ou encaixe em determinadas ocupações “adequadas” ao seu nível de desenvolvimento. Considerando a importância da atividade profissional e autonomia financeira em nossa organização social hoje, sublinhamos aqui a importância no desenvolvimento de estratégias metodológicas para discussão dos processos de inclusão no contexto do trabalho, em sua relação com o processo de escolarização.

O texto desta pesquisa, foi construído, com base na experiência vivenciada pelo pesquisador como professor da educação básica, atuando como apoio em sala de aula nas séries fundamentais e ensino médio, quando acompanhava alunos com suas diferentes “dificuldades”, entre os quais surdos, cegos e pessoas com deficiência intelectual. Refletindo sobre os processos escolares na vida dessas estudantes e se a educação de alguma forma faria sentido para eles após concluírem todas as etapas da vida escolar, e ainda se a escola despertaria algum desejo pela busca da autonomia profissional, procuramos neste trabalho investigar essas questões, especificamente nos sujeitos identificados com deficiência intelectual. Assim, a proposta deste trabalho é responder à pergunta: “Qual é a relação entre a vida profissional e a trajetória escolar em pessoas com deficiência intelectual?”

Desse modo, será apresentado no primeiro capítulo um breve histórico sobre as atuais políticas de inclusão na perspectiva da educação especial. Abordamos a concepção de deficiência intelectual pela psicologia histórico cultural; esclarecendo conceitos de deficiência dentro do modelo social em contraposição ao modelo biomédico, descrevemos como se dá o processo de escolarização de alunos com deficiência no Brasil e como o atual formato de ensino regular básico impactam a vida desses alunos.

O segundo capítulo apresentará o histórico da criação das Políticas de inclusão e integração da pessoa com deficiência, como proposto pela lei de cotas, e a importância da inserção de pessoas deficientes intelectuais no trabalho.

O capítulo três está alinhado ao conceito de Bakhtin (1994, 2006), ao discutir a construção de narrativas no processo de produção de sentidos sobre o eixo escola-trabalho. Traremos ainda neste tópico a metodologia de interpretação dos resultados através do método Núcleos de Significações proposta por Aguiar e Ozella (2006, 2013); a partir deste ponto demarcamos os processos comunicativos como a âncora que irá tratar as implicações a respeito da escolarização, e estruturar possibilidades para a entrada no mercado de trabalho, considerando-se sua origem social e suas transformações que se traduzem no desenvolvimento humano.

O caminho metodológico utilizado nesta pesquisa apresenta os fundamentos para a utilização de uma pesquisa em campo, na modalidade narrativas história de vida. Neste tópico consideramos relevante abordar o papel de instituições filantrópicas, como a Apae em oferecer suporte psicossocial a fim de possibilitar o ingresso dessas pessoas no mercado de trabalho ao analisarmos um de seus programas: Vivências e Oportunidades para Autonomia (VOA), programa estabelecido e regido pelos princípios da Lei 10.097/00 (Lei da Aprendizagem), que norteia as propostas na modalidade Menor Aprendiz (BRASIL, 2000), além de outros aspectos envolvidos no desenho metodológico da pesquisa. Para Gatti (2009, p. 63) o apontamento no desenho metodológico de uma pesquisa é posto como ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo.

2 PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO.

2.1 A educação especial inclusiva e sua trajetória.

De modo geral, fundamenta-se a educação especial por uma perspectiva inclusiva associada a ideia de possibilitar a inclusão de alunos com deficiência, priorizando o respeito à peculiaridade de cada estudante. Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 / 96, no artigo 58, o conceito de educação especial e inclusivo é entendida como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), descreve que por anos entendia-se que a educação especial deveria ser paralela à educação comum, e que esta organização seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Compreendendo que o ato de incluir envolve mudanças nas concepções e diretrizes pedagógicas do processo educacional a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aborda que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

Para Silva (2011), a educação inclusiva é entendida como:

O acesso e permanência de todas as crianças no âmbito escolar de ensino regular, em todos os níveis de educação independente de suas peculiaridades e necessidades educacionais especiais, a fim de possibilitar a aquisição de saberes e o desenvolvimento individual, respeitando as diferenças relativas à espécie humana (SILVA, 2011, p. 11).

O intuito da educação inclusiva está em promover ações educativas de valorização do sujeito em sua inteireza, respeitando a diversidade e as especificidades de cada pessoa. No entanto, quando se fala em promover a inclusão no sistema educacional isso quer dizer que a escola como um todo deve efetivar práticas pedagógicas capazes de desenvolver diferentes aptidões em todos os estudantes

Isso está de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que destaca:

[...] É considerada Escola Inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário (BRASIL /RCNEI, 1998, p.36).

Nota-se que educação especial inclusiva se concretiza quando se oferece aos educandos um conjunto de práticas pedagógicas que os possibilitem desenvolver aptidões, de acordo com suas necessidades, seja, cognitiva, motora, física ou afetiva.

Ainda segundo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança. (BRASIL /RCNEI, 1998, p.32).

Diante disso, é concedido à equipe de gestores e educadores reorganizar espaços de práticas pedagógicas de forma criativa, criando ambientes de aprendizagem e lugar de partilha de experiências coletivas, desenvolver aptidões, como: trabalho em equipe e colaboração em pares, a capacidade de dividir e compartilhar.

De acordo com Silva (2011), o ambiente para a oferta da educação inclusiva deve dispor basicamente de espaços físicos apropriados contendo salas de aula e de recurso, estruturas que promovam a acessibilidade como rampas e banheiros adaptados, material didático-pedagógico específicos, recursos tecnológicos e profissionais qualificados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei n° 9.394/96, no artigo 59, prescreve o que todos os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei n° 12.796, de 2013):

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Depois de revisitarmos os conceitos de diretrizes envolvendo a inclusão educacional, abordaremos a partir daqui outros aspectos documentais históricos da legislação sobre educação especial inclusiva.

A história da escola enquanto instituição é caracterizada por processos de seleção e homogeneização. Inicialmente marcada por processos que excluem grupos sociais e econômicos. Durante o período da democratização, desenvolveu ferramentas de seleção, agrupamento e avaliação que produziram dicotomias de inclusão versus exclusão no contexto educacional.

É dentro desse movimento que começam os primeiros passos da inclusão, mas isso acontecia de forma genérica, visando apenas integração e não o ato de incluir. Toda essa modificação é reconhecida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) “ainda que lenta e pouco significativa, fomenta futuras e importantes mudanças no cenário para tentativas de uma educação inclusiva” (BRASIL, 2007). Carvalho (2000), afirma que desde o período colonial diversas transformações e conflitos sociais, especialmente em torno da educação especial, estiveram presentes no Brasil, perdurando até o final do século XX. Durante a trajetória da educação inclusiva surgem, então, as mais variadas nomeações, entre elas: “Escola para todos”, “Educação para todos”, “Todos na escola”. No entanto, a autora ressalta que essa ideologia voltada para a educação inclusiva já vinha sendo difundida desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel quando afirmavam a importância do “respeito à individualidade de cada criança” (CARVALHO, 2000, p.145).

É previsto na Lei nº 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), o direito à educação em escolas regulares para crianças com deficiência ou superdotadas (BRASIL, 1961). Mas, durante os anos 70, houve um retrocesso na caminhada da política inclusiva com a criação de outra lei, nº 5.692/71, a qual defendia um tratamento especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, reforçando a segregação desses alunos em salas especiais. Foi dentro desta nova visão que foi criado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsável pela educação especial no Brasil, tendo como objetivo a difusão de movimentos a favor da integração escolar de indivíduos com restrições físicas ou mentais.

A obrigatoriedade de oferta de ensino para a pessoas com deficiência, no Brasil está estabelecida por meio da Constituição Federal, em seu inciso quinto, o qual aponta que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm como objetivo fundamental “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Estabelece ainda que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 56).

A igualdade de condições de acesso e permanência para todos na educação escolar é

também garantida no artigo 206. Ainda dentro dessa perspectiva, o inciso terceiro do artigo 208 destacado pela PNEEPEI define a obrigatoriedade do Estado em garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988 p.56).

Como incentivo e reforço a esse direito o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55 estabelece que cabe aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Foi neste mesmo período que a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de inclusão na educação. Em linhas gerais destacamos alguns apontamentos entre essas duas Declarações.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, tem sido proclamada, entre outros pontos, por destacar a educação como um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro. Lembra ainda que “a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2). E apresenta de forma consciente que a educação ministrada na atualidade não aparenta ser eficiente, requerendo melhorias para torná-la mais relevante e de qualidade, estando universalmente disponível a todos. Embora tal Declaração objetive em suas alíneas a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem e o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns a todos, é importante trazer alguns questionamentos importantes, por exemplo: que condições são oferecidas para que a universalização do acesso à educação e bens culturais ocorram com sucesso? Parece que universalizar a educação e promover a equidade é só um conceito em destaque neste documento, já que o mesmo pontua que a educação básica deve ser acessível a todas pessoas, interpretamos essas palavras como um reconhecimento de que estes princípios fundamentais ainda estão por serem cumpridos.

Torres (2001) aponta que a iniciativa desta Conferência em garantir educação básica como direito fundamental foi propagada em várias partes do mundo, porém não foi bem introduzida nas esferas intermediárias do setor educativo. Tampouco chegou a tocar os docentes, e muito menos a população em geral, para a autora a visão ampliada da educação em muitos sentidos, encolheu, ou seja, nem chegou a ganhar forma. Não atribuímos aqui a lentidão na oferta a educação a todas as pessoas como sendo uma responsabilidade dos professores apenas, trata-se de um grande empreendimento a ser construindo por um longo caminho tendo como representatividade todos os seguimentos da sociedade, até por fim adentrar na sala de aula.

Apesar de trazermos esses questionamentos, reconhecemos que a Conferência teve o mérito de atrair a atenção mundial para a questão educativa, reforçando a cooperação internacional com o objetivo de garantir as necessidades básicas de aprendizagem, desconfigurando o quadro de exclusão explicitada em muitos países. Os princípios norteadores apontados pela Conferência de 1990 servem de guia para compreendermos o tópico “Princípios, Política e Prática” do documento apresentado pela Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca teve uma ampla repercussão mundial servindo de inspiração para a implantação de suas ideias em vários países que se estendem até hoje. A mesma segue os moldes reconhecidos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ao reafirmar o direito que todas as pessoas têm à educação, também renova o empenho da comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, em garantir universalmente este direito a todas as crianças o “direito fundamental à educação, o que deve dar-lhes a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos” (UNESCO, 1994, p. 7). Ainda é nos reafirmado a necessidade de uma educação inclusiva sem que se defina qual é o nível “aceitável” de conhecimento, respeitando em cada criança suas “características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagens que lhes são próprias” e que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais devam ter acesso às escolas regulares, que “deverão integrá-las em uma pedagogia centrada na criança” (UNESCO, 1994, p.15), capaz de satisfazer suas necessidades educacionais.

É reconhecido que a Declaração de Salamanca se mobilizou para atender ao menos duas metas essenciais, anteriormente levantadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, a saber: (1) garantir que todas as crianças, em particular as com necessidades educacionais especiais, tivessem acesso às oportunidades de educação, e (2) atuar para conseguir que essas oportunidades estejam contempladas numa educação de qualidade. Para impulsionar a efetivação dessas metas a Conferência adotou algumas de Linhas de Ação sobre necessidades educacionais especiais, entre essas: definir juntos aos governos e organizações internacionais política de inclusão escolar, por afirmar que todas as escolas “devem acolher crianças com deficiência e bem dotadas, que vivem nas ruas e trabalham, de populações distantes, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 15). Ao refletirmos na dimensão dessas metas alavancadas pela Declaração (1994), compreendemos também a série de desafios que isso implica aos sistemas escolares, em decorrência dos insuficientes recursos financeiros destinados à implantação de ações pedagógicas e estruturais a fim de atender alunos com deficiência. Nos tópicos subsequentes delinaremos alguns desses desafios presentes no cenário da educação inclusiva, ou

como denominadas, escolas integradoras, entre esses pontos, citaremos os superficiais programas de orientação e de formação profissionais voltados ao atendimento educacional especializado e o desestímulo de muitos profissionais educadores em participar de tais capacitações.

Um marco significativo, ocorrido no final dos anos 90 foi a Convenção da Guatemala (1999). No Brasil regulamentado pelo decreto de nº 3.956/2001, o qual considerou a educação especial, ligada ao contexto da diferenciação, exigindo uma nova interpretação dessa educação, buscando assim eliminar barreiras que pudessem dificultar o acesso de todas as pessoas com deficiência, dotadas dos mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, à escolarização.

Diante dessa interpretação, destacada pela convenção da Guatemala, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – deu ênfase ao atendimento educacional especializado, o que significaria realizar adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola permitindo também a terminalidade específica² e a aceleração de acordo com as necessidades de cada pessoa. Os artigos 24, inciso V e o art. 37, parágrafo primeiro da LDB afirma que a escola deve criar “oportunidades educacionais apropriadas considerando as distintas características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, p.3).

Ainda em 1999, o decreto nº 3.298, regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), estabelecendo o conceito de deficiência e estratégias para assegurar a eles o direito à educação de modo especial. A partir desse decreto considera-se pessoa deficiente “todo aquele que apresenta perda ou anormalidade de uma estrutura e/ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999). Ainda dentro do mesmo parágrafo do referido decreto, encontramos o conceito para deficiência permanente como sendo “aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere apesar de novos tratamentos” (BRASIL, 1999). É com base na definição dos termos proposto por Brasil (1999) que abordaremos o conceito de pessoa deficiente intelectual neste trabalho.

Com relação ao termo “deficiência intelectual” (doravante DI), este foi aprovado a partir da Declaração de Montreal de 2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), desde então o termo “deficiência mental”

² A LDB - 9.394/96 garante ao aluno com necessidades especiais a certificação de conclusão de escolaridade, por meio da *Terminalidade Específica*. Ela é fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar descrevendo as competências e habilidades e competências adquiridas pelo aluno durante seu percurso escolar.

se tornou obsoleto e pejorativo. De acordo com o Decreto 3.298/99 que regulamenta a PNIPPD, a deficiência intelectual é entendida quando o funcionamento intelectual significativo do sujeito é “inferior à média, com limitações em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como nas habilidades sociais, na comunicação, no cuidado pessoal, na utilização dos recursos da comunidade, na saúde e segurança, habilidades acadêmicas, trabalho e lazer” (BRASIL, 1999).

Associado aos conceitos característicos das pessoas com DI, a Convenção de Nova Iorque, promulgada pelo Decreto nº 6.949/09, sucintamente define pessoa com deficiência, seja de natureza física, intelectual ou sensorial, como aquela que está “impedida por longo prazo de interagir com sua participação plena na sociedade em igualdade com as outras pessoas” (BRASIL, 2009).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) reconheceu que o grande avanço que há décadas a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento de qualidade à diversidade humana (BRASIL, 2001 p. 53). É destaque ainda neste quesito que a formação dos profissionais da educação voltada à acessibilidade e o atendimento educacional especializado é ineficiente, contribuindo para a lentidão na efetivação de um sistema educacional significativamente inclusivo. Assim, uma nova reformulação do novo Plano Nacional de Educação em Direitos, em 2006 defende que a educação inclusiva “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2007, p. 2).

Acompanhamos neste breve percurso histórico que diretrizes políticas de apoio e incentivo à educação inclusiva passam constantemente por mudanças, percorrendo diferentes trâmites administrativos da esfera educacional. Elas são necessárias na medida em que promovem o processo de inclusão da diversidade humana, não limitada somente às pessoas com deficiência, mas nos diferentes gêneros, cor, etnias e classe social. Partindo da análise destas políticas, consideremos no tópico a seguir os impactos dos processos escolares nas práticas profissionais de pessoas com deficientes.

2.2 A educação especial e inclusiva e o processo de escolarização de pessoas com deficiência na atualidade

Dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apontam que dos 1,3 milhões de alunos matriculados no ensino especial da educação básica, 324.981 (aproximadamente 25%)

apresentavam deficiência intelectual (BRASIL, 2020).³ Apesar da política educacional vigente privilegiar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns, e, inclusive, incentivar a descontinuidade dos serviços especializados substitutivos, alunos com deficiência intelectual permanecem ainda matriculados em classes ou escolas especiais, a síntese desse levantamento também veio apontado pelo MEC ao apresentar que 156,025 alunos ainda estavam matriculados em classes especiais (Escolas Especializadas) o que representa 1,2% do total geral, um percentual menor em comparação, por exemplo, com o ano de 2010 onde esse número representava 3,1% (BRASIL, 2020).

Pesquisadores na área da Educação Especial têm contribuído com seus estudos para ampliar as investigações concernentes aos processos de inclusão social e escolar de pessoas com deficiência. Para Caiado et al. (2017) essa mobilização, tanto dos pesquisadores, quanto dos profissionais da educação, serve de base para diálogos constantes, a fim de se compreender as bases epistemológicas e teórico-metodológicas das práticas educativas na construção de processos inclusivos, seja em âmbito escolar ou não escolar. Em torno dessa sensibilização a Educação Especial vem ganhando destaque nos debates e na busca pela produção de ações políticas que garantam o direito de todos os cidadãos ao acesso, permanência e aprendizagem em todos os espaços sociais educativos.

Pletsch e Glat (2012) em estudos sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual, expõem que esses sujeitos vêm sendo submetidos a processos de escolarização que os afastam do currículo escolar, embora, muitas vezes, os apoios pedagógicos estejam presentes. Este comentário faz com que questionemos a escola enquanto ambiente inclusivo para alunos com deficiência intelectual. É necessário que a escola adapte sua prática discursiva, as práticas cotidianas da sala de aula, as relações sociais e de poder e o currículo daí resultante, bem como essas interações em termos de relações sociais mais amplas. Embora essa discussão seja ampla, não sendo possível considerar aqui em tantos pormenores, permanece nosso interesse por compreender como a presença de alunos com deficiência intelectual contribui para a criação de espaços onde há flexibilização e adaptações curriculares.

Caiado et al. (2017) aponta em sua pesquisa de caráter intervencionista, voltado ao atendimento de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental, déficits que dificultam alguns processos envolvendo a escolarização desses sujeitos. Dentre estes se destacam a inexistência de ações específicas e planejadas que conduzam o processo ensino- aprendizagem desse alunado, e a fragilidade dos professores diante das exigências que a prática pedagógica inclusiva

³ Os dados de matrículas em 2021, na categoria ensino especial, até o momento as informações não foram atualizadas na plataforma.

traz. Os autores sintetizam que não existe uma didática a priori sobre o fazer-pedagógico, mas sim um processo a ser trabalhado de forma inovadora, porém cautelosa por buscar “outros modos de avaliar/acompanhar os processos de ensinar aprender, tendo como base o currículo escolar, já que eles são permeados de relações de poder” (CAIADO et al, 2017, p. 162). Essa síntese dialoga com Meirieu (2002) que reafirma uma aposta incondicional da escola como espaço de aprendizagens sistematizadas, já que essa é a tarefa fulcral de tal instituição. Essa assertiva nos leva também a acreditar na perspectiva da escolarização de todos, apontando pistas para entendermos que a história escolar e social dos alunos nos serve de “brechas para encontrarmos por onde entrar” (CAIADO et al., 2017, p. 154).

A inclusão de alunos com DI no sistema escolar carrega inúmeros questionamentos e dúvidas quanto ao que está envolvido na socialização desses alunos. É também fundamental conhecer a forma como os professores concebem o trabalho com o aluno com deficiência intelectual e quais saberes são mobilizados na prática pedagógica com esse aluno. A escola regular tem evidenciado uma acentuada fragilidade no que diz respeito à intervenção pedagógica com estudantes que apresentam DI. Além disso, a escola deixa-se influenciar pelo modelo biomédico da deficiência, depositando no aluno o motivo de sua possível não aprendizagem (AGUIAR, 2015). Diante desses entraves, não é possível garantir resultados significativos em relação ao processo de escolarização desses alunos. Dentro dessa discussão, Amaral (1998) comenta que a ação de diferentes escolas (regulares e especiais) se assemelha quando

reproduz-se, assim, na escola especial, o que ocorre na escola regular com os casos considerados de difícil alfabetização: supervisores e professores se sentem impotentes e julgam que a solução está fora de seu campo de ação, e por isso acionam especialistas, não se sentindo responsáveis pela escolarização dessas crianças (AMARAL, 1998, p.148).

A este comentário, aplicamos o ponto de vista de Mazzotta (2009) que enfatiza a necessidade de não considerar somente o direito à educação das pessoas com deficiência, mas também o direito a oportunidades educacionais. Evidencia-se também a necessidade de uma reformulação na concepção do fazer educacional, de currículo e de uma organização didática para que a escola consiga atender a todos os alunos.

Para Vasconcelos (2004) educar para a diversidade não é o mesmo que diversificar a educação, criando-se um subsistema de educação especial, como modalidade dissociada do sistema regular de ensino. Dentro desse processo, fazer inclusão, na escolarização de pessoas com deficiência intelectual, é refletir em propostas de reconstrução do currículo, sistema de avaliação, qualificação da equipe, formação dos professores e participação da família, além de uma nova visão sobre a deficiência.

Quando mencionamos reconstruções curriculares, queremos dizer, pensar em estratégias de planejamento e atuação docentes, e nesse sentido, de processos criativos para remover as barreiras de aprendizagem. Essas intervenções de atuação pedagógica devem motivar o aluno, para isso o professor deve pensar em propostas de atividades que trabalhem suas relações interpessoais e colaborando para sua integração. Essa estratégia metodológica contribuirá para torná-lo autônomo ao lidar com diversas situações do seu cotidiano. Além de contribuir para que o aluno adquira destreza, desenvolva sua capacidade afetiva, corporal e também sua linguagem, habilidades necessárias para o avanço e integração em outros meios sociais, como o trabalho, por exemplo.

Esteban (2001) ainda traz que nesse processo pedagógico devem ser discutidas melhores estratégias de avaliação como instrumento de inclusão, partindo para uma prática de investigação que desconsidere uma média padrão, mas sim o que o aluno mostra, o que o aluno faz. Porém o que prevalece segundo Pletsch e Glat (2012) é uma resistência por parte de muitos educadores que insistem em continuar seguindo uma proposta didática tradicional, pautada numa concepção dicotômica do processo ensino e aprendizagem – normal e especial (anormal) (GLAT; BLANCO, 2007; BEYER, 2008), sem levar em consideração a diversidade da turma. Vigostki ainda nos chama a atenção para essa questão ao afirmar que “o potencial do desenvolvimento para crianças com *deficiência*⁴ deveria ser buscado na área das funções psicológicas superiores” (VEER; VALSIER, 2001, p. 87, grifo nosso). Glat e Pletsch (2010) apoiam esta afirmação ao dizer que o processo de aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional.

É por pensarmos em questões como essas que buscamos em Vigotski (1997) subsídios teóricos para fundamentar algumas reflexões imprescindíveis para compreendermos o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual.

[...] aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2006, p. 115).

A ideia de Meirieu (2002, 2005) corrobora o pensamento de Vigotski (2001) ao afirmar

⁴ O termo aqui foi substituído por uma expressão comumente utilizada na atualidade. Enquanto na obra original a palavra empregada é “defeituosa”. Termos similares eram usuais no início do século XX, quando Vigotski desenvolveu seus primeiros estudos na área da defectologia (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 222).

que o conhecimento é um dos caminhos que promove o vínculo entre a pessoa e a sociedade. Na visão do autor, a escola tem a função de garantir que os alunos tenham acesso ao conhecimento historicamente constituído, uma vez que ele se configura como um esforço coletivo da humanidade, influenciando em seu desenvolvimento pessoal, favorecendo uma maior ampliação das interações sociais, facilidade no engajamento do desenvolvimento tecnológico e intelectual da humanidade e pensamento crítico organizado para lidar reflexivamente diante da relação do humano na sociedade. Ainda de acordo com Meirieu (2002), se a escola adota essa proposta, ela está comprometida a se assumir como espaço em que todos aprendem, pois sua função social só se consolida quando ela se mostra aberta a todas as pessoas, entendendo que nela ninguém pode ser descartado, reconhecendo que todos os seus alunos são sujeitos educáveis. Para o autor

[...] uma pedagogia sem compromisso com o conhecimento seria contrária às finalidades da escola, e, sobretudo, a primeira delas: a transmissão de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável (MEIRIEU, 2002, p.150).

Seguido do mesmo ponto de vista dos teóricos acima, Saviani (2013) defende que a escola tem a tarefa de planejar e mediar o ato educativo, entendendo-o como uma ação intencional que envolve planejamento, mediação e acompanhamento de como o aluno se apropria do que lhe é ensinado e como estabelece relações desse conhecimento com o meio social.

Portanto, percebe-se que ainda há muito trabalho, especialmente um esforço na mudança atitudinal do sistema educacional, capaz de construir uma escola de qualidade para todos, onde os(as) alunos(as), principalmente aqueles e aquelas com deficiência intelectual (foco deste estudo), tenham o direito ao acesso à escola e, mais do que isso, tenham acesso ao conhecimento, sendo atendidas em sua diversidade, propiciando, assim, a sua aprendizagem e o seu pleno desenvolvimento. Nos próximos tópicos retomamos a discussão quanto a utilização do termo deficiência abordada pelo modelo biomédica, social e sua concepção vista pela psicologia histórico cultural.

2.3 O conceito da deficiência além da perspectiva biomédica

O conceito de deficiência intelectual vem sendo utilizado pela Política Nacional de Educação Especial como

[...] funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em respon-

der adequadamente às demandas da sociedade nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1994, p.15).

O conceito de deficiência pode ser interpretado de diferentes formas. Com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) a compreensão e a definição acerca da deficiência ganharam novas diretrizes, sendo esta entendida não apenas pelas limitações físicas, mas também pela ênfase em fatores ambientais, em termos de aspectos físicos e sociais, como responsáveis pela criação da deficiência (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012).

Essa concepção já vem sendo usada por muitos pesquisadores, como por Da Ros (2002), que caracteriza os sujeitos com história de deficiência, focalizando as relações sociais que constituem os sujeitos, e não sujeitos com necessidades especiais, vistos como vítimas de anomalias, portanto carentes de cuidados de equipes multiprofissionais e de assistência social.

No entanto, encontra-se na bibliografia atual, diferentes quadros para entender o conceito de deficiência marcado, muitas vezes por questões específicas, focalizando apenas conceitos clínicos que enfatizam as dificuldades pretensamente localizadas nos sujeitos. Segundo Zola (1993), as conceituações atribuídas às deficiências apresentadas por um corpo que vem sendo inserido num campo de debate acirrado entre as concepções padronizadas pelo modelo biomédico e a sociais.

É lamentável saber que a supremacia do modelo biomédico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes (SASSAKI, 2006). Pois, nesse modelo, as políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência são específicas, geralmente restritas à saúde, isoladas e em educação especial em escolas segregadas. Nesse modelo a integração desses sujeitos é protagonizada por terceiros como os próprios familiares, seguidos de profissionais, evidenciando sujeitos sem voz, não podendo gozar diretamente de uma vida constituída de direito sociais, conforme pregado nas políticas públicas.

Ainda destaco que dentro do panorama das narrativas biomédicas, a deficiência fica explícita apenas à compreensão naturalística de incapacidades, com o enfoque em certas disfunções apresentadas pelo corpo ou em partes dele. No entanto, já na década de 1960, a partir da consolidação dos estudos sobre a deficiência e do movimento de reivindicação de direitos, da luta contra a opressão e pelo protagonismo das pessoas com deficiência, surge o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo meramente biológico (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Este tem por foco as condições de interação entre a sociedade e as pessoas com

limitações funcionais. Ainda neste modelo, pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, que possuem independência e autonomia para fazer suas escolhas, contando com apoios sociais.

No modelo social da deficiência cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 2006). Nesse modelo, as políticas universais contemplam as especificidades do segmento das pessoas com deficiência (BIELER, 2004). As intervenções são realizadas na esfera atitudinal e na provisão de acessibilidade nas construções e espaços urbanos, nos transportes, nas diversas formas e sistemas de comunicação, de informação, assim como acesso à tecnologia.

Apresentando-se como narrativa alternativa ao modelo médico, o modelo social da deficiência, a compreende não enquanto incapacidade que limita a interação social, mas como contexto social que cria a incapacidade. A qual não é um atributo da pessoa, mas uma criação no percurso da sua vida, daí a atribuição do seu caráter emergente e temporal. Para Conceição et al. (2018) a imputação de “incapacidades” é uma forma de opressão social e discriminação.

Para os defensores do modelo social, o aspecto corporal, como visto pelo modelo biomédico, seria uma característica da pessoa tanto quanto as distintas características evidentes na cor da pele e na natureza do cabelo, para eles a deficiência se configura como resultado da opressão e da discriminação sofrida por uma pessoa que sobrevive, ao invés de viver e conviver, em uma sociedade que se organiza de modo indiferente à diversidade. Assim nota-se que há uma grande ênfase em considerar o conceito de deficiência além das referências médicas, as reflexões trazidas até aqui alocam o termo deficiência como um fator de não impedimento da interação social e do desenvolvimento cognitivo, deficiência pode ser vista como um conceito imposto pela mentalidade de uma sociedade preconceituosa e criadora de barreiras, sobretudo as atitudinais.

Conceição et al. (2018) apontam também que no modelo social o próprio sujeito deficiente ganha voz para narrar sua visão enquanto ser deficiente. Para estes, o corpo deficiente não está limitado a um fenômeno fisiológico, embora não o desconsidere visto que o corpo pertence a um sujeito que se socializa através dele, constituindo sua construção discursiva. Aqui a deficiência é resultado de interação entre aspectos biológicos, estrutura social e institucional (CONCEIÇÃO et al., 2018)

Mesmo havendo diferentes discussões quanto ao conceito do que é e a quem considerar deficiente, empenhamo-nos por compreender que o sujeito, se assim o reconhecer deficiente, tem o direito para se expressar como ele quer ser visto na sociedade, e a nós cabe respeitar sua

narrativa de vida. De acordo com Belo e Mendes (2019) pensar nessa questão leva-nos ao desejo de ampliar o entendimento sobre o corpo para além de um corpo biológico, de padrões de limites, para assim enxergar as possibilidades de ser corpo com potencialidades. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo decreto 6.949/09 a expressão deficiência é um “conceito em evolução que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (UNICEF, 2007, p.15).

Fica evidente que é preciso eliminar barreiras atitudinais para que os limites não impeçam as pessoas com deficiência de serem ativas e aceitas na sociedade. Prevalecendo com essa atitude consciente, é possível que com o tempo, esses corpos com deficiência conquistem seu espaço e busquem oportunidades de se sentirem incluídos, respeitados, lembrados e atendidos na sociedade. Assim a proposta deste trabalho percorre este caminho, quando neste momento incluímos e respeitamos estes sujeitos, escutando e registrando suas histórias como uma oportunidade de serem respeitados e lembrados como sujeitos capazes de se constituírem dentro da sociedade.

2.4 A concepção histórico cultural da deficiência intelectual

Dentro da perspectiva histórico-cultural temos que o sentido de desenvolvimento humano se relaciona à noção de movimento ou dinamicidade que se efetivam nas condições concretas da vida. Para Vigotski (2003), essa noção de desenvolvimento está ligada à relação de mútua constituição, envolvendo aspectos de ordem orgânica e cultural. Essa intrínseca relação acaba possibilitando as transformações das funções psicológicas e favorecendo a emergência das funções superiores. Esta concepção também se aplica quando o autor considera o desenvolvimento de pessoas com deficiências, em especial nos casos de pessoas que apresentam DI. Vigotski (1997), ao teorizar sobre a concepção de deficiência intelectual fundamentada nessa noção de desenvolvimento humano, mediada pelos processos sociais e histórico culturais, desmistifica as visões fatalistas baseadas na predeterminação do fenômeno, seja por causas “sobrenaturais, orgânicas ou ambientais, e conduz a uma guinada a partir da qual se passa a apostar nas possibilidades e potencialidades preservadas, e não nas limitações e impossibilidades” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 176). Predominava no campo da psicologia a visão da deficiência intelectual enquanto limitações do intelecto, desconsiderando suas potencialidades. Nota-se que essa visão seguia os moldes do método biomédico, abordados no tópico anterior.

Entretanto essa visão se mostra equivocada, já que o intelecto para Vigotski (1997) contém uma diversidade de funções que se articulam em uma unidade complexa, mas não homogênea. Para o autor, as deficiências não implicam, necessariamente, menor desenvolvimento, mas uma organização psíquica qualitativamente diferenciada. O que diferencia os indivíduos com ou sem deficiência intelectual, não é a limitação dos aspectos quantificáveis da inteligência, mas sim a relação estabelecida em cada indivíduo quanto ao modo de organização da personalidade, a sua estrutura orgânica e funções psicológicas. Por isso Vigotski não aprova o método no uso de testes para mensurar a capacidade intelectual, pois os resultados apresentados nessas avaliações pontuam o grau de QI sobre o desenvolvimento real, mas não apresentam de modo claro a progressão da aprendizagem, ou seja, aquilo que está em curso de desenvolvimento, abarcando processos futuros (VIGOTSKI, 1933 apud VAN DER VEER; VALSINER, 2001). Em outras palavras tais métodos podem até quantificar funções, mas não ajudam a investigar talentos e capacidades, muito menos compreender a estrutura de personalidade que se organiza tendo em conta aquelas características intelectuais específicas (VIGOTSKI, 1997).

Para Vigotski (1997), deficiência se manifesta como condição incapacitante decorrente da preponderância do defeito secundário sobre o defeito primário, ou seja, quando as consequências sociais advindas de limitações orgânicas se sobrepõem a própria condição. Se a deficiência vai se tornar uma questão de maior ou menor importância, isso vai depender de fatores como a estruturação do contexto social dos distintos valores e significados perpetuados na cultura em que a pessoa vive e dos apoios sociais disponíveis. Para pessoas com deficiência intelectual, situações como a exposição empobrecida aos bens culturais, insuficiente suporte socioafetivo e processos pedagógicos inadequados influenciam a emergência do defeito secundário acentuando o sentimento de deficiência como condição debilitante nesses indivíduos. Mitjans Martinez (2009) assinala que, na condição de deficiência intelectual, o desenvolvimento insuficiente dos processos psicológicos superiores é correlato do desenvolvimento cultural precário. Nisso uma oferta inadequada das possibilidades de acesso cultural, entre outros suportes, reforçam nestes sujeitos as características negativas da deficiência.

Vigotski (1997) destaca ainda que a deficiência não deve ser entendida como algo estático, "uma coisa em si", mas como processo contínuo. Conforme avança em seu desenvolvimento, a deficiência como um fator orgânico não mutável, tende a ser superada quando se expõe a pessoa a diversos contextos desafiadores visando a sua formação qualitativa, é o que Vigotski chama de processos compensatórios, capazes de alterar a própria estrutura orgânica, ao passo que o sujeito adquire novas experiências. Isso é exemplificado por Prestes (2010, p. 191), quando diz estar envolvido neste processo, não se trata de fazer o cego ver ou o surdo ouvir,

mas de criar condições de compensação social, visto que toda deficiência está relacionada aos modos de organização social. Ao passo que novos processos surgem em resposta ao organismo e à própria personalidade frente aos desafios, essas funções compensatórias da deficiência são ativadas para equilibrar o sujeito e suprimir as demandas advindas da relação com o mundo. Dessa forma, quando há uma resposta social negativa surge assim o dano orgânico e biológico, impactando e restringindo à vida desses indivíduos, por outro lado quando há uma resposta social positiva, esta terá boas contribuições sob o indivíduo, favorecendo seu processo de desenvolvimento.

A interação indivíduo-meio que acontece no convívio social, é capaz de promover situações que impelem os indivíduos a buscar novos horizontes e perspectivas. Por isso consideramos um equívoco avaliar as possibilidades de desenvolvimento relacionando-as ao tipo de deficiência, pois cada pessoa é também capaz de lidar com suas dificuldades de formas singulares e com o tempo desenvolve diferentes processos compensatórios de acordo com o surgimento de necessidades específicas. Vigotski afirma que essa compensação se organiza a partir de situações que promovem a necessidade de superação, mas não se trata de um processo natural, e sim de "uma luta e, como toda luta, podem ter desfechos opostos a vitória ou a derrota" (VIGOTSKI, 1997, p. 176). De acordo com tal concepção, o processo compensatório, frente ao querer superar barreiras é considerado uma motivação intrínseca à própria natureza humana.

Portanto, o processo de desenvolvimento de pessoas DI deve ser entendido, não apenas conhecendo as características da própria deficiência ou seus aspectos quantitativos. Mas a pessoa em sua totalidade, ou seja, buscar conhecer o lugar que a deficiência ocupa em sua vida, quais funções compensatórias já foram produzidas; ou ainda novas funções se apresentam como possíveis ao passo que o indivíduo se desenvolve em meio a situações complexas.

Vigotski (1997) nos estudos da Defectologia⁵ trabalhou amplamente a concepção de deficiência, o teórico define a defectologia como,

o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, "da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola especial soviética (Vigotski, 1997, p.37, tradução nossa).

Nesta tese, Vigotski apresenta a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores tendo como influência o ambiente no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Para o autor, "a criança cujo desenvolvimento está comprometido

⁵ O termo russo "Defectologia" foi utilizado para definir os estudos sobre as deficiências (deficiência intelectual, cegueira, surdez, etc). Textos que abrangem especificamente esses estudos estão reunidos no Tomo V – Fundamentos de Defectología, das Obras Escogidas.

por uma deficiência, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, senão desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

A concepção de desenvolvimento aqui apresentada destaca que uma criança é capaz de se desenvolver em um mundo carregado de significados sociais atribuídos pelo adulto. Estas interações, necessárias para seu desenvolvimento, devem estar presentes nos primeiros anos de vida, porque é neles que está embutido um grande repertório de experiências significativas de apropriação dos valores culturais. Para as crianças com algum déficit, seja sensorial, neurológico ou qualquer outro que represente uma situação de risco ao desenvolvimento, Carneiro (2006) afirma que tais experiências precisam ser intensificadas, garantindo assim a possibilidade de formação de funções psicológicas superiores; e que a falta desse estímulo significaria comprometimento ao desenvolvimento integral da criança. É possível afirmar que enquanto o sujeito não tem acesso ao universo dos signos e aos processos de significação, não desenvolve formas superiores de pensamento. Deste modo, dificuldades no desenvolvimento de ensino-aprendizagem podem ser consequência da ausência de oportunidades de mediação, bem como de alteração biológica ou com qualquer outra condição, orgânica ou não, significada como incapacidade individual. Dentro dessa concepção, a deficiência intelectual pode ser entendida como decorrência mais das condições concretas de vida, do estabelecimento das relações entre sujeitos, que das características pessoais pertencentes a quem carrega consigo alguma limitação orgânica.

Portanto é possível concluir que quaisquer pessoas, mesmo aquelas com características físicas identificadas socialmente como deficiências, são capazes de pleno desenvolvimento desde que inseridas em seus contextos socioculturais.

3 O TRABALHO COMO VEÍCULO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Com as inúmeras mudanças e avanços que ocorrem diariamente na humanidade, nos campos de tecnologia, informação, saúde, educação, política, cultura, etc., diversos processos sofrem transformações para acompanhar o ritmo dinâmico e frenético das mudanças. Apoiando nisso, os modelos de trabalhos atuais visam produzir mais com menos recursos, metas e prazos mais curtos, bem como requerem de seus trabalhadores habilidades, agilidade, qualificação profissional adequada, alta produtividade, etc. Com isso, a pressão, o controle, e a responsabilidade sobre os trabalhadores aumentou.

Dessa forma, nas sociedades contemporâneas, o trabalho/emprego/ocupação representa

papel de destaque na vida dos indivíduos, uma vez que o homem se distingue dos animais e se descobre como ser sociável ao passo que desempenham atividades laborais. Assim, por meio deste, o homem é capaz de modificar sua realidade, da mesma maneira que adquire novas habilidades e desenvolve suas potencialidades.

Nesse contexto, Lima, et al, (2013) afirma que o trabalho possibilita a inserção social, pois o trabalhador ao executar suas atividades laborais, se relaciona com outros indivíduos no mesmo espaço e/ou fora dele. Construindo assim, relações sociais, que por sua vez viabilizam o desenvolvimento da subjetividade, uma vez que expõe o saber-fazer, a inteligência e a experiência de trabalhar. Sendo assim, o trabalho torna-se uma forma de se obter o reconhecimento dos outros, bem como exerce papel fundamental no processo de construção do sujeito, na prática da cidadania.

Posto isto, verifica-se que o trabalho representa uma atividade fundamental para que o indivíduo obtenha sentimentos positivos como bem-estar, satisfação pessoal, interação social, autoestima, sentimento de capacidade, independência, bem como desencadeia o processo de formação de identidade social e cultural, processos afetivos. E negativos como frustração, cansaço, estresse, preocupação, etc.

Arelado a isso, Vicentin (2021), declara que ausência de trabalho ou a realização destes em más condições, podem desencadear o adoecimento dos indivíduos e torná-los ainda mais vulneráveis, principalmente em momentos econômicos conturbados. O que desencadeia uma maior pressão e exigências sobre o trabalhador, em especial os de níveis e remunerações mais baixas.

Contudo, para Siqueira (2008), as pessoas trabalham para que elas e as demais, tenham uma visão positiva de si mesmas; acreditem na sua capacidade de administrar suas vidas e a visão de que por meio do trabalho que executam, é possível crescer e satisfazer suas necessidades enquanto seres humanos. Sendo assim, a inserção no mercado de trabalho de qualquer indivíduo, que deseja realizar atividades laborais deve ser incentivada e facilitada sempre que possível por empresas, governos, instituições de capacitação, etc.

Pensando nisso, LIMA, et al. (2013) aponta que a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho possibilita experiências que cumulam em aprendizagem. Visto que ao realizar treinamento de habilidades para executar as tarefas e/ou observar as outras pessoas, cumprir regras, normas, metas estabelecidas pela empresa juntamente com os demais funcionários, a pessoa com deficiência adquire comportamento coerente e exerce papel profissional.

Além disso, as aprendizagens são internalizadas pelo indivíduo que passa a construir um conjunto de competências que o tornam mais habilidoso com o passar do tempo, viabilizando

melhores empregos. Ademais, ao executar as mesmas atividades laborais que outras pessoas sem nenhuma deficiência, e no mesmo ambiente, provoca a sensação de inclusão e realização profissional sobre as dificuldades enfrentadas ao longo da vida (LIMA, et al, 2013).

À vista disso, um estudante com deficiência intelectual (DI), por exemplo, tem diferenças no funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e social. No entanto, como indivíduo humano, continua sendo um ser biológico e cultural com as demais pessoas, que por sua vez realiza interações e modifica a natureza, construindo e reconstruindo a si mesmo como sujeito histórico e cultural, ou seja, com as relações com o mundo e todas as suas possibilidades, qualquer o indivíduo experimenta modificações na sua natureza biológica e social (SANTOS A; ROYER, 2022).

Contudo, verifica-se que o mercado de trabalho para as pessoas com deficiência no mundo ainda tem apresentado características desafiadoras e desiguais em relação às pessoas que não têm deficiência, seja no quantitativo de vagas de emprego, na maneira com são recrutados, nos diversos tipos de violência (moral, de direitos, trabalhista), nos no convívio de preconceito no ambiente de trabalho, etc (BENEVIDES, 2011).

Nesse quadro, segundo Lima (2017), o número de empregos formais para as pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, mais que dobrou no intervalo de cinco anos, porém o número ainda é muito pequeno dentro do mercado de trabalho e a remuneração média é a menor dentre os outros tipos de deficiência. Podendo ser vergonhosamente menos da metade da remuneração de pessoas com outro tipo de deficiência.

Apesar disso, de acordo com Lima et al. (2013) alguns dos benefícios da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho podem ser o crescimento da rede de contatos, o convívio com outras pessoas, a aquisição de novos conhecimentos no trabalho que viabilizam a modificação da vida, aquisição de autonomia, reconhecimento da identidade profissional, bem como a redução da pobreza, modificação do espaço social, das relações sociais e interpessoais.

Arelado a isso, observa-se que a necessidade de conseguir um trabalho é representa para pessoas com deficiência uma maneira de obter maior aceitação social. Mesmo diante da miríade de dificuldades e obstáculos inerentes à inserção no mercado de trabalho, pois eles acreditam que têm muita capacidade para o trabalho, podendo participar efetivamente das atividades laborais da empresa e contribuir com a sociedade (LIMA, et al, 2013).

Outrossim, as vivências no trabalho favorecem também a produção de sentidos, principalmente no espaço de convivência da organização. Os relacionamentos consolidados com outros funcionários e com clientes, proporciona que as pessoas com deficiência deixem o isolamento social e integrem novos grupos, além da família, da escola e do bairro (LIMA et al. 2013).

Todavia, é importante ressaltar que o sentido que o trabalho tem, varia em cada indivíduo, uma vez que esse sentido é construído a partir da subjetividade de cada sujeito, que levam em consideração uma série de elementos como anseios, significados, vivências anteriores, objetivos de vida, etc. Dessa forma, compreende-se que a formação do sentido do trabalho é demasiadamente complexa, podendo modificar-se com o tempo.

Complementando, Lima (2017) afirma que a produção de sentido, numa perspectiva psicossocial, não é uma atividade cognitiva individualizada, e de simples reprodução de modelos preexistentes, pois a produção de sentido é uma prática social, dialógica, que demanda da linguagem em uso, para realizar as práticas sociais produzir sentido.

Lima et al. (2013) verificou ainda durante sua pesquisa que o sentido do trabalho também tem seu caráter social, pois pode representar um meio de sobrevivência, uma fonte de renda. Assim, entende-se que o trabalho consiste em uma forma de satisfação de necessidades sociais. Tendo assim, a valorização da inserção e da relação social viabilizada pelo trabalho. Além disso, a integração social causa sentimentos de igualdade, que contribuem para quebrar o estereótipo social existente sobre as pessoas com deficientes.

Corroborando com isso, Lima (2017), declara que a elaboração do significado a respeito do trabalho recebe a influência da conexão do indivíduo com os grupos sociais dos quais é integrante. Assim a compreensão do ambiente é resultado das experiências acumuladas ao longo da vida, por meio da inserção em contextos sociais distintos, favorecendo o entendimento de normas e regras requeridas em ambientes organizacionais.

Desse modo, torna-se significativo compreender o real sentido do trabalho para as pessoas com deficiência, em particular a deficiência intelectual, uma vez que esse tipo de deficiência é o mais discriminado no mercado de trabalho. Essa compreensão incentiva a criação e a implementação de políticas públicas e práticas organizacionais que melhor assistam aos anseios desse público, sobre a interação no e sobre o trabalho (LIMA et al., 2013).

Ademais, o significado do trabalho envolve autorrealização, autoestima, independência financeira, autonomia, sentimento de aceitação e pertencimento. Dando uma visão do trabalho como fonte de satisfação das pessoas com deficiência. O trabalho tem valor, pois propicia novas aprendizagens, aprimoramento e desenvolvimento. Atrelado a isso, a identidade pessoal e a profissional apresentam-se interdependentes (LIMA et al., 2013).

Favorecendo reconhecimento pelos outros da pessoa com deficiência como um trabalhador com sentimentos de diferenciação e de igualdade. A Diferenciação porque, comparando-se com as outras pessoas com deficiência, eles se sentem vitoriosos. Igualdade, no sentido de normalidade, pois podem gozar dos mesmos privilégios de uma vida habitual (LIMA et al.,

2013).

Assim sendo, de acordo com Lima et al. (2013), para as pessoas com deficiência intelectual, o significado e o sentido do trabalho dado por eles são influenciados pelo contexto em que vivem, pelos processos de socialização, as experiências vividas em diferentes grupos, escolaridade e qualificação, grau de severidade da deficiência e autonomia, dentre outros fatores.

Dessa forma, segundo Ferraz (2015, p. 28) para alguns jovens com deficiência intelectual pesquisados por ele, “o trabalho é uma forma de inscrição em processos de significação que podem apontar para outros rumos em suas vidas, como a entrada em um mundo de possibilidades - o mundo do trabalho”.

Em paralelo, Lima, et al. (2013), em sua pesquisa aponta sete categoria relacionadas a atribuição de sentido do trabalho por pessoas com deficiência, sendo elas: sobrevivência, necessidade de ser útil, independência financeira e pessoal, identidade social, capacitação/preparação para o trabalho, esforço pessoal e “não ter um trabalho”.

Sendo que, no âmbito da pesquisa, a independência financeira esteve atrelada a independência pessoal, ou seja, à possibilidade de planejar/controlar a própria vida, ter filhos, ter bens materiais, fazer planos sobre o futuro, ter autonomia, ser capaz de decidir os rumos de sua vida. Com isso verifica-se que, ao ser inserido no mercado de trabalho, a pessoa com deficiência rompe com mitos e estereótipos de incapacidade impostos pela sociedade (LIMA et al., 2013). Compreende-se que a partir do momento em que a pessoa com deficiência trabalha, ela é reconhecida pelos outros e passa a ser visível para toda a sociedade. Por conta disso, para as pessoas com deficiência a participação de atividades produtivas causa sentimento de utilidade, fazendo com que essas pessoas se sintam “um ser humano completo” (LIMA et al., 2013).

Quanto aos cargos ocupados por pessoas com deficiência, em sua grande maioria são cargos de baixa remuneração. Conforme Lima (2017), as ocupações destinadas a pessoas com deficiência intelectual mostram que a qualidade da inserção profissional é precária, pois as ocupações oferecidas são de menor remuneração, bem como as atividades desenvolvidas são simples e sem oportunidade de escolha para postos de trabalho.

Nesse sentido, Lima (2017), pontua que:

Os postos de trabalho que pessoas com deficiência intelectual podem ocupar dependem de suas próprias capacidades, das oportunidades que o indivíduo teve de desenvolvê-las ao longo do processo educacional e dos estímulos que recebeu em diferentes grupos sociais. Deveria depender também da sua vontade, da sua escolha, de suas identificações vocacionais, caso estas pessoas tivessem uma trajetória de vida similar à de outras, sem deficiência, que durante toda a vida são estimuladas a pensarem na carreira profissional e trabalho.

Ou seja, apesar de ser dotado de capacidades e habilidades mesmo que limitadas, a pessoa com deficiência não possui oportunidade de escolha de cargo/função que vai exercer dentro da entidade, bem como não lhe é dado o direito a negociar a remuneração.

Contudo, verifica-se que apesar de saber da importância e dos benefícios de ter um trabalho, a decisão da pessoa com deficiência de ter ou não um trabalho, tem influência principalmente dos familiares. Com isso, Silva, Furtado e Andrade (2018) apontam que é primordial que pais e professores encorajam os adultos com deficiência intelectual por exemplo a demonstrarem seus interesses em relação ao mundo do trabalho.

Diante disso, considera-se o papel da escola e/ou instituições de apoio às pessoas com deficiência, pois o convívio nessas instituições formadoras, possibilita desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, bem como o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho dessas pessoas. Corroborando com isso, Morais (2016, p. 2), afirma que:

A educação tem papel fundamental no rompimento da exclusão social das pessoas com deficiência. Através da educação a pessoa com deficiência obtém mais oportunidades para a vida social e profissional desconstruindo a visão de pessoa vulnerável e incapaz dando lugar a autonomia e independência, buscando, através da educação profissional, a qualificação, capacitação e reconhecimento no mercado de trabalho.

Dessa forma, fica claro a importância do acesso à educação das pessoas com deficiência, nas diversas fases da vida, pois conforme aponta Morais (2016), é importante refletir sobre os programas de inclusão profissional de uma perspectiva de uma educação formadora de sujeitos críticos, uma vez que no Brasil, ainda existem diversas barreiras com relação às políticas educacionais para inclusão da pessoa com deficiência na educação básica, principalmente no que se refere à formação profissional.

Ao passo, é impossível desligar a concepção de educação profissional da escola. Assim como não há como pensar em formação para o mercado de trabalho desvinculada da educação básica. Dessa maneira, ao pensarmos a respeito da educação profissional da pessoa com deficiência também pensamos sobre aspectos referentes à educação geral dessas pessoas (MORAIS, 2016).

Nesse contexto, de acordo com Costa (2013), a literatura aponta a baixa qualificação profissional de pessoas com deficiência como um dos fatores do baixo número de contratação dessas pessoas no mercado de trabalho, tendo em menor número ainda a contratação das pessoas com deficiência do tipo intelectual.

Sendo assim, o processo de formação/qualificação profissional das pessoas com deficiência requer a soma de esforços dos diversos atores da sociedade (família, escola, governos, etc.), para que muitas dificuldades possam ser enfrentadas. Segundo Strujak e Zych (2009), no

Brasil, a formação profissional da pessoa com deficiência passou a ser amplamente discutida no âmbito educacional, com o entendimento de que o trabalho consiste em um meio de inclusão social da população com deficiência, por consequência torna-se uma forma de minimizar os problemas.

Pensando nisso, instituições como APAE's, ONG's, bem como escolas regulares e especializadas, realizam o processo de capacitação/qualificação profissional de pessoas com deficiência por meio de oficinas, programas, atividades complementares, etc, tendo as atividades práticas de trabalho como reveladora de potencialidades, aptidões e interesses do aluno para a atividade profissional (STRUJAK; ZYCH, 2009).

Ademais, para Barbosa (2012), o apoio universitário à inclusão de pessoas com deficiência, principalmente intelectuais na fase adulta no mercado de trabalho tem forte impacto social, e é fonte de integração entre a comunidade acadêmica e a sociedade local. Tendo consequência uma riqueza de novas informações e conhecimento sobre e para essa população.

Contudo, apesar de todos considerarem o trabalho e a formação para o mesmo importante por diversos fatores, a maioria dos deficientes são desencorajados pelos familiares não se profissionalizarem e não procurarem trabalho, uma vez que de acordo com Alecrim (2015), para a maioria dos pais o trabalho não é importante para os filhos. Ou mesmo duvidam da capacidade dos filhos de se inserirem no mundo do trabalho, como profissionais ativos e produtivos. Outros familiares têm medo dos filhos deficientes, principalmente os intelectuais, a situações de preconceito, violência, abuso, assédio, etc.

Costa (2013), aponta ainda o medo dos pais de perderem o Benefício de Prestação Continuada, caso os filhos comecem a trabalhar uma vez que o benefício é considerado segura e o trabalho não, pois o filho pode não se adaptar e ser desligado da empresa a qualquer momento. Já Lima (2017, p. 07), afirma que para algumas famílias, “o trabalho é visto como uma oportunidade de conseguir um salário, enquanto que, para outras, são construídas baixas expectativas para obter um emprego porque já lhes é comum a situação de desemprego”.

Em suma, exercer uma atividade profissional acarreta inúmeros benefícios às pessoas com todos os tipos de deficiência, em especial no caso a intelectual. Entretanto, observa-se a necessidade de estímulo à educação profissional de qualidade, com requisitos voltados para o preparo e inserção no mercado de trabalho, bem como o cumprimento efetivo das leis, para que a qualidade de vida das pessoas com deficiência seja realmente melhorada.

Ademais, verifica-se que as pessoas com deficiência, inclusive as com deficiência intelectual, podem ser inseridas no mercado de trabalho, mas carecem de incentivos prioritariamente dos familiares, posteriormente professores e amigos, para que busquem primeiramente

qualificação profissional e depois submeterem-se às vagas destinadas ou não às pessoas com deficiência da empresa.

Desse modo, é preciso ter em mente que, a pessoa com deficiência não é incapaz, pois ela pode alcançar efetivamente objetivos traçados, seja através da família, do trabalho, do estudo, e de suas vivências pessoais. É preciso que principalmente a família se liberte de medos e preconceitos que só impedem e aprisionam seus filhos e parentes de adquirirem conhecimento e aprendizado sobre a vida e as pessoas.

3.1 Políticas públicas de integração no trabalho

No Brasil, as políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho têm base legal construída lentamente, pois existe uma grande dificuldade em modificar e/ou construir formas democráticas efetivas de participação, que possam ser alcançadas por qualquer cidadão, uma vez que a política pública facilita a inserção e o acesso das pessoas com deficiência a programas de educação, bem como a vagas de emprego.

Historicamente, o acesso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho tem sido conquistado por meio de dispositivos legais. Nesse sentido, a Constituição Brasileira de 1988, representa um dos primeiros e mais importante documento legal que trata da inclusão das pessoas com deficiência em vagas de emprego, quando reserva percentual de cargos e empregos públicos para pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988).

Assim, com a Constituição de 1988, a pessoa com deficiência começou a ter mais espaço e reconhecimentos no mercado de trabalho, podendo ser vista como uma pessoa capaz desempenhar uma função, ganhando autonomia e melhorando a sua qualidade de vida (MORAIS, 2016). Entretanto, mesmo com a promulgação dessa lei, as oportunidades de acesso/inclusão para a pessoa com deficiência no mercado de trabalho, ainda caminha em passos vagarosos, pois elas esbarram em vários obstáculos, como preconceito, falta de estrutura física, formação adequada.

Em 1996, uma das a mais importantes leis da área educacional, se não a mais importante do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), aborda importantes aspectos relativos à educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 1996). Já em 1999, o Decreto nº 3298/99, 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, e dá outras providências (BRASIL, 1999).

Além disso, a Lei nº 8.213 de julho de 1991, conhecida como Lei de Cotas, mudou

consideravelmente a forma de inserção da população com deficiência nas organizações do trabalho, pois essa obriga as empresas com 100 ou mais empregados preencher de 2 a 5% do seu quadro com pessoas com deficiência (BRASIL, 1991). Constituído-se assim, também como uma das legislações brasileiras mais importantes referente a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Além disso, essa lei dispõe de uma série de outras medidas que tratam das pessoas com deficiência.

Como por exemplo, garante a habilitação e a reabilitação profissional e social de pessoas com deficiência para a (re)educação e (re)adaptação profissional e social para entrar no mercado de trabalho e no ambiente em que vive, bem como assegura a contratação de outra pessoa com deficiência em caso de dispensa imotivada em contrato por prazo indeterminado (BRASIL, 1991).

No entanto, para Santos (2013), essa lei tem caráter compensatório, pois mesmo que seja vista de forma positiva por instituições formadoras, a pessoa com deficiência continua sendo excluída e não reconhecida, uma vez que a obrigatoriedade da Lei não dá garantia de reconhecimento ao sujeito.

Em 2015, aprovou-se a Lei 13.146, 2015, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Com essa lei ficou assegurada às pessoas com deficiência, “o direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Ademais essa lei apresenta garantias nas áreas de educação, acessibilidade, combate ao preconceito e à discriminação da pessoa com deficiência.

Diante disso, verifica-se que o Brasil possui notória preocupação acerca da questão da inclusão social de jovens e adultos com deficiência, assegurando estes, por meios legais o ingresso no mercado de trabalho. Contudo, as barreiras/dificuldades para a implementação e fiscalização efetiva da lei é enorme.

Nesse sentido, para Costa (2019, p. 15), afirma que:

para inserir as pessoas com deficiência no mercado de trabalho, faz-se necessária a elaboração e implementação de políticas públicas que se mostrem capazes de garantir acessibilidade urbana, com transporte público adaptado e adequado, adequação das rampas em todos os espaços públicos, entre outras.

Observa-se que não basta aprovar a lei de inclusão, mas é preciso disponibilizar um certa estrutura e condições para que ela possa ser realmente cumprida. Estrutura esta que perpassa pelo ambiente da empresa, transporte, qualificação profissional, etc. Apesar disso, o estímulo à inclusão de pessoas com deficiência através do mercado de trabalho é primordial, na medida em que permite a inclusão social dessas pessoas, que podem contribuir muito em um

ambiente organizacional, bem como em toda a sociedade.

4. A PRODUÇÃO DE SENTIDO SOBRE O EIXO: ESCOLA- TRABALHO

A produção de sentido é vivida diariamente no cotidiano do indivíduo em formas diversas, por meio de processos comunicativos simples e complexos. Arelado a isso, pode-se compreender que os processos de produção de sentido estão ligados à atividade de aprendizagem realizada pelo indivíduo. O que já nos diferencia dos animais, à medida que as experiências e experimentações vividas ao longo da vida, resultam em algum tipo de aprendizado. Os processos de produção de sentido estão continuamente conectados às configurações subjetivas singularizadas (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

No entanto, a partir de Bruner (1997), o processo de produção de significados foi destacado enquanto tema central. Sendo o significado um acontecimento cultural que depende da existência de sistema compartilhado de símbolos, que por sua vez depende da existência de uma linguagem, constituída de um sistema de sinais ordenados ou regido por regras.

Além disso, Bruner (1997) afirma que só seremos capazes de interpretar e produzir significados à medida que formos capazes de definir a estrutura e a coerência dos contextos nos quais os significados são criados e transmitidos. E quanto ao escopo dos sinais, para Bakhtin (2006), não existe uma pura “sinalidade”, pois mesmo nos primeiros momentos da aquisição da linguagem, existe uma orientação pelo contexto, ou seja, já se constitui um signo, mesmo sendo componente de “sinalidade” e de identificação correlata ao real.

Contudo, nesse sentido a atividade mental não é visível, muito menos pode ser percebida diretamente, mas é compreensível. O que consiste que, no processo de auto-observação, a atividade mental é reconstituída em um contexto de outros signos compreensíveis ao indivíduo, ou seja, o signo é esclarecido por outros signos (BAKHTIN, 2006).

Com isso, a introspecção estabelece um ato de compreensão, servido à psicologia ao apresentar uma atividade mental em contextos de outros signos interiores, favorecendo a unicidade da vida psíquica. Isto é, a introspecção através de sistemas cognitivos dos signos psicológicos, explica os signos interiores, diferenciando a atividade mental, bem como fornecendo um esclarecimento psicologicamente satisfatório da atividade mental (BAKHTIN, 2006).

Bakhtin (2006), afirma que os signos são objetos naturais, específicos que se tornaram signo e adquiriram um sentido que ultrapassou suas próprias peculiaridades. Um signo pode distorcer a realidade, ou lhe ser fiel, ou apreendê-la numa perspectiva específica, etc. sendo assim, todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica, pois o domínio do ideológico

relaciona-se com o domínio dos signos, ambos são correspondentes.

Vigotski (2000), afirma que, na perspectiva psicológica o que diferencia o homem dos animais é a “significação”, ou seja, a produção e uso de signos, e de sinais artificiais. A partir desta concepção, não existe atividade mental sem material semiótico, sem significação, ou seja, sem construção de signos. As atividades de produção de conhecimento estão imbuídas de atribuições de significado e sentido aos instrumentos/materiais e aos fenômenos, ou seja, o conhecimento é representativo em sentido intelectual/operativo; imagético/figurativo, etc.

Nesse sentido, o funcionamento cognitivo e o conhecimento humano são de natureza social, pois as ações do bebê vão adquirindo sentido somente num sistema de relações e significações sociais. A partir disso, Vigotski escolhe o significado da palavra como unidade de análise no estudo do funcionamento mental. Situando metodologicamente a palavra como aspecto interno da fala (SMOLKA, 1993).

Ademais, Smolka (1993), aponta que, a palavra, é um signo perfeito na sua especificidade, cria uma conexão do social com o individual, do público e do privado, ao realiza-se como atividade humana nos níveis intermental (interação social e comunicação) e intramental (representação e cognição). Já para Bakhtin (2006, p. 34):

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

Ou seja, a palavra é considerada a pura expressão das relações sociais. Tendo função específica de signo. Corroborando com isso, Bakhtin (2006) complementa que a palavra está inserida em todas as relações entre indivíduos, seja nas relações de colaboração, nas de base ideológica, na vida cotidiana, nas relações políticas, etc. A palavra parte de uma miríade de fios ideológicos, que coadunam para todas as relações sociais em todos os domínios. Sendo ela o indicador mais significativo de todas as transformações sociais.

Para Goulart (2009), toda palavra possui um destaque de valor ou apreço de natureza social, transmitido por meio da entonação expressiva. A apreciação configura o papel criativo nas alterações de significação, deslocando uma determinada palavra de um contexto para outro.

Ainda nesse âmbito da palavra, segundo Goulart (2009), para o estudo dos processos de ensino-aprendizagem, a teoria enunciativa de Bakhtin distingue duas categorias de palavras, a saber: a autoritária e a internamente persuasiva. Sendo que, a palavra autoritária, refere-se a palavra dos pais, dos adultos, dos líderes religiosos, dos professores etc, requer reconhecimento e assimilação da nossa parte; ligando-se ao passado hierárquico.

Já a palavra persuasiva interior é metade nossa, metade de outrem. Possui produtividade

criativa, pois desperta nosso pensamento e nossa palavra autônoma; organiza nossas palavras, explica mutuamente em novos contextos; adentra num inter-relacionamento tenso e conflituoso com outras palavras internamente persuasivas (GOULART, 2009).

Por outro lado, a linguagem precisa ser entendida como matriz de construção de sentidos, uma vez que, o trabalho com a linguagem em ação destaca os meios pelos quais as pessoas produzem sentido e posicionam-se frente às relações sociais cotidianas. Nesse ponto de vista, da linguagem em uso, o sentido é interativo: os enunciados estão sempre em contato ou são voltados para outra pessoa.

Atrelado a isso, Rossato, Constantino e Mello (2013), menciona que a Teoria Histórico-cultural considera de suma importância para o indivíduo o domínio da linguagem escrita e da linguagem oral, pois esses dois tipos de linguagem abrangem funções psicológicas distintas, mas na linguagem escrita é possível ter acesso a um diversificado sistema de símbolos, que melhora a formação das funções psicológicas superiores.

Assim, para Bruner (1997), a linguagem é adquirida através do uso, exposição a fluxo de linguagem, que o permita fazer, pois a criança, não só aprende o que dizer, mas aprende como fazer, onde fazer, para quem e sob quais circunstâncias. Já para Bakhtin (1994 apud SPINK, 2010), a linguagem possui duas unidades básicas, sendo elas, a sentença e a palavra. A sentença é um pensamento levemente completo, que se conecta com outros pensamentos de um único sujeito, e em um mesmo enunciado. A palavra possui três dimensões: a Palavra Neutra da Linguagem - a palavra dicionarizada; a Palavra do Outro - enunciados dos outros e a Minha Palavra - como eu a utilizo.

Dessa forma, entende-se que o processo de construção da linguagem perpassa por diversos aspectos, dentre eles, culturais e históricos, que permeiam a humanidade ao longo de sua existência, possibilitando assim a constituição de relações humanas e sociais entre os indivíduos de diversa localidade atualmente.

Outro tema importante da teoria de Bakhtin é a comunicação que tem como unidade básica o enunciado. O enunciado compreende a fala/pergunta de alguém até a fala de outra pessoa. Existe um elo na rede de cadeia de comunicação. Com isso, faz-se importante não retirar uma sentença do enunciado que lhe dá sentido, pois só podemos entender o sentido ao passo que inserimos na análise esse contexto amplo de perguntas, respostas e intervenções (SPINK, 2010).

Em sùmula, verifica-se que a temática acerca da produção de sentido é demasiadamente complexa, envolve diversos processos e aspectos, que geralmente exige uma apurada e profunda pesquisa na literatura disponível para que a sua compreensão possa ser realizada, a partir disso,

é válido afirmar que esses poucos parágrafos escritos correspondem apenas uma ínfima parte do vasto e amplo escopo que compreende esse tema.

4.1. Núcleos de significação: compreendendo as significações dentro da proposta histórico-dialética

Nesta seção aborda-se o método dos núcleos de significação, que no geral pode ser compreendido como um processo dialético que leva em consideração as condições sociais e históricas articulados em grupos de significações produzidas pelo sujeito, uma vez que o ser humano ao longo de sua evolução civilizatória passou a atribuir significado às suas atividades sejam elas internas ou externas. Com isso, o processo de produção cultural, social e pessoal humano tem como componente integrante os significados.

Assim sendo, de acordo com Aguiar (2000 apud AGUIAR; OZELLA, 2006), os signos, são entendidos como instrumentos de natureza social, são os meios de ligação com o mundo exterior e também do homem consigo mesmo e com a sua consciência, ou seja, os signos, são instrumentos psicológicos, integrantes do pensamento para a comunicação e como meio de atividade interna. Sendo assim, o signo representa o objeto na consciência.

Nesse sentido, Vigotski (2000) acrescenta que o pensamento passa por muitas transformações até ser expresso em palavras, o que se faz compreender que a transição do pensamento para a palavra perpassa pelo significado e o sentido, ou seja, a compreensão da relação pensamento/linguagem necessariamente perpassa pela compreensão do significado e do sentido. Contudo, segundo Aguiar e Ozella (2013), é preciso ter em mente que o significado e sentido, são constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Assim, na intenção de melhor compreender o sujeito, os significados são o ponto de partida, pois eles contêm mais do que aparentam e através de análise e interpretação, pode-se chegar às zonas mais profundas, ou seja, nas zonas de sentido.

Nesse sentido, segundo Carrapato, Castanheira e Placideli (2018) na pesquisa com abordagem sócio-histórica, o objetivo é apreender o significado da fala enquanto unidade do pensamento e da linguagem. Sendo assim, a palavra com significado é uma unidade de análise. A partir disso, durante o processo, identifica-se os núcleos de significação que demonstram formas e conteúdos de realização dos sentidos pelos sujeitos com base na sua prática concreta, inserção histórica e social.

Para tanto, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), os núcleos devem ser elaborados de forma que sintetize as mediações constitutivas do indivíduo. Mediações essas que caracterizam

o modo de pensar, sentir e agir do sujeito, ou seja, os núcleos devem expor aspectos fundamentais do sujeito. Sendo entendido como um momento maior de abstração, articulando dialeticamente as partes, e avançando em direção ao pensamento concreto, bem como às zonas de sentido.

Posto isto, compreende-se que as mediações que constituem o ser levam em consideração os diversos ambientes em que o sujeito está inserido, pois é em ambientes como: casa, escola, trabalho, etc., que o indivíduo passa a atribuir significados e sentido aos aspectos da sua realidade. É preciso ressaltar que diante da dinâmica social exigida pela contemporaneidade, acredita-se que o sujeito desenvolve/produz boa parte de seus significados e sentidos em ambientes em que mais frequenta, sendo eles, principalmente a escola e o trabalho.

Assim sendo, de acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), os núcleos de significação se configuram como uma ferramenta metodológica que contribui muito na qualidade das explicações acerca do processo de constituição de sentidos e significados. Sendo organizado essencialmente em três etapas fundamentais: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. Onde a primeira etapa, consiste na identificação de palavras que apresentam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, não podendo ser afirmações descoladas da realidade, mas expressões mediadas por artefatos culturais e históricos que integram os processos de significação da realidade.

Já para Falcão e Farias (2018) os pré-indicadores revelam conteúdos temáticos, que têm como base falas destacadas dos participantes, expondo assim a relação destes conteúdos com a realidade pesquisada, bem como com a história do fenômeno a ser investigado.

A segunda etapa consiste na sistematização dos indicadores, onde o processo de análise aprofunda-se buscando no significado das palavras abstrair a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem a expressão. Além disso, essa etapa tem como objetivo realizar a negação do discurso dito, para que se possa caminhar em direção dos sentidos formados pelo indivíduo, uma vez que os indicadores ainda não revelam todos os elementos da totalidade, sendo ainda somente uma parte do todo (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A terceira e última etapa corresponde aos Núcleos de significação propriamente ditos, onde o processo deve ser visto de uma forma dialética, em que os princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que compõem as significações criadas pelo indivíduo, as contradições que integram a relação entre as partes e o todo, e as significações mutáveis constituídas pelo sujeito que se converte na atividade em que o indivíduo atua (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Ademais, ressalta-se que todo esse processo não ocorre de forma exatamente linear, uma

vez que a construção dos núcleos de significação demanda um processo de análise e interpretação das formas de significação da realidade pelo indivíduo, o que nem sempre segue uma sequência lógica e linear, pois o conjunto dos significados e sentidos produzidos pelo ser possui caráter dinâmico.

A partir das discussões aqui traçadas, a presente dissertação teve como objetivo analisar a produção de sentidos sobre as práticas profissionais de quem apresenta deficiência intelectual considerando sua trajetória no processo de escolarização. Para tanto, teve como objetivos específicos: discutir a relação entre a formação escolar e o exercício das práticas profissionais; investigar o significado de trabalhar narrados por de DI; e relatar expectativas e sentimentos em relação ao trabalho, a sua experiência profissional e o apoio recebido da família, pelos participantes.

5 METODOLOGIA

Optou-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa com o objetivo de investigar a produção de sentido narradas por pessoas identificadas como deficientes intelectuais. No entanto, atentou-se que o projeto fosse primeiramente aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas e que os participantes depois de consentirem, assinassem o Termo de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE/TALE), conforme dinâmica apresentado no item 4.7 (Participantes).

Para a realização desta pesquisa, inicialmente fizemos uma revisão bibliográfica referente ao tema de forma a tornar claro os conceitos a serem abordados. No que tange a pesquisa de campo, Gonsalves (2001, p.67), descreve que tal pesquisa pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada para reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. Em decorrência da pandemia da Covid-19, algumas etapas de produção de dados foram realizadas na modalidade online através da plataforma Google Meet e Whatsapp. A escolha pela utilização desses dois recursos foi aprovada pelos participantes uma vez que já estavam acostumados a utilizá-la para sessões das atividades da Apae.

5.1 A opção por um método narrativos e a análise do material bibliográfico

O método narrativo em pesquisas no campo das ciências humanas vem ganhando notoriedade nas últimas décadas, especialmente as do estilo biografias, autobiografias e histórias de vida. Na Psicologia e na Educação importantes autores como Carl Rogers, Paulo Freire e Ber-

nard Honoré possibilitaram um terreno fértil para estudos biográficos, aproximando-se do sujeito aprendente, enfatizando “o ponto de vista daquele que aprende e seu processo de aprendizagem” (JOSSO, 2004, p. 19). Para Carneiro (2006), a escolha de tais métodos possibilita o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa como atores e autores de sua história.

Em Bruner (1997) encontramos aporte teórico para o uso de tal método, visto que ele discutiu a narrativa na perspectiva da Psicologia, não desconsiderando sua ampla inserção em outros campos de conhecimento. O autor considera a abordagem da atividade narrativa enquanto princípio operante dos processos psicológicos humanos. Para ele, o papel da história (na narrativa) compõe-se como princípio ativo que estrutura a produção de significados/sentidos.

Ainda há outro fator importante que sustenta o crescimento do uso desta metodologia. Segundo Carneiro (2006), muitos pesquisadores têm a tendência de considerar narrativas enquanto experiências singulares dos sujeitos analisados, apoiando-se em pontos de vista individuais e incorporando elementos e perspectivas às vezes ausentes em outras práticas como as emoções e o cotidiano. Mas, isso não significa reduzir a discussão a uma experiência individual, pois, como afirma Vieira (1999, p. 50): “a história de vida de uma pessoa, para além da idiosincrasia de alguns factos, acaba por ser social e não apenas singular.”

Os métodos tradicionais de pesquisa conferem aos sujeitos, aqui referimos aos DI, um lugar de objeto de estudo, subordinado aos interesses e à narrativa do pesquisador, reforçando o modelo biomédico da deficiência intelectual como uma incapacidade individual, inerente ao sujeito. Assim, a utilização das narrativas como estratégia metodológica, atua como instrumento integrativo rompendo com a ideia de incapacidades localizadas no sujeito, se aproximando mais do modelo social da deficiência. Em torno das poucas pesquisas que utilizam métodos narrativos com sujeitos com diagnóstico de deficiência intelectual, destaco os trabalhos, Meletti (2002), Kassar (2003), Antunes (2012).

Kassar (2003) e Antunes (2012) procuraram compreender o processo de inclusão escolar dos (ex)alunos com deficiência intelectual a partir das suas histórias de vida e da percepção que eles têm da escola, considerando a relação entre deficiência, escola e construção do conhecimento. Para Kassar, sob os olhares dos sujeitos que contam suas histórias de vida é possível construir gamas de conhecimentos. Nesse sentido, a autora destaca o que é preponderante para compreensão de sentidos: o esforço de compreender essas histórias. A autora expressa que buscou considerar a totalidade, “olhamos os detalhes; procurando explicitar o singular, olhamos o genérico; tentando entender o sujeito, olhamos a sociedade” (KASSAR, 2003, p.417). Já Antunes (2012) afirma que utilizar método de histórias de vidas possibilita falar com os sujeitos e não sobre eles. A autora ainda concluiu que este estilo de narrativa serve para protagonizar e

ouvir a esses alunos, ou seja, falarem sobre suas perspectivas de futuro, manifestar seus desejos e fazer suas escolhas.

Meletti (2002) analisou o cotidiano de pessoas com deficiência intelectual em uma instituição de educação especial, tendo por objetivo investigar o significado que o processo de preparação para o trabalho tem para esses jovens (MELETTI, 2002). As entrevistas utilizadas pelas autoras possibilitaram aos sujeitos participantes uma melhor reflexão e aprofundamento dos conteúdos de seu próprio discurso. Complementando a frase de Antunes (2012) sobre a opção de ouvir à pessoa com deficiência intelectual, Meletti (2002, p. 1093) afirma que dar-lhe a palavra “é uma forma de começar a romper com o estereótipo de que ela não é capaz de compreender o que a cerca, dando-lhe a possibilidade de se fazer ouvir sem ser através da voz do outro”. Portanto, percebe-se que as contribuições teórico-metodológicas das narrativas em pesquisas sobre a deficiência intelectual como uma produção social vêm sendo utilizadas como ferramenta que permite dar visibilidade a esses sujeitos.

Quanto a análise bibliográfica utilizamos descritores, aplicando as seguintes combinações: “deficiência intelectual AND produção de sentido”, “deficiência intelectual AND escolarização” e “deficiência intelectual AND trabalho”. Buscamos especificamente por trabalhos completos, em formas de tese, dissertação, artigo, revista, livro, trabalhos apresentados em anais, publicados em periódicos científicos nacionais nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal Scielo e Portal Periódico Capes nos últimos 10 anos (2012 a 2022). A escolha dessas bases se deu pelo fato de serem bases de referência da ciência no Brasil e por serem de acesso aberto. O motivo por uma abrangência curta de tempo, foi devido à relevância do tema deficiência intelectual vs. escolarização ser demasiadamente publicado nos últimos anos, sobretudo na área da educação inclusiva.

Para alinhar os resultados da busca com os interesses da pesquisa, utilizamos alguns critérios de inclusão: apenas textos completos disponíveis gratuitamente para análise, escritos em língua portuguesa na área de Psicologia. A partir destes critérios, foi possível encontrar um total de 147 produções nas três bases de dados, distribuídas da seguinte forma: 64 na BDTD, 46 na Scielo e no Portal Capes, 37.

Após a leitura dos títulos e resumos, a partir dos critérios adotados, foram excluídas 113 produções, contabilizando o total de 34 publicações selecionadas para a consulta e escrita deste trabalho: 15 da BDDT, 10 sendo da base Scielo, e 09 da base Capes. Os critérios para a exclusão foram: a) publicações duplicadas e b) pesquisas que não trouxeram nenhuma informação sobre a história de vida e produção de sentido para pessoas com DI.

6 INSTRUMENTOS

Utilizamos alguns modelos de entrevistas com questionários semiestruturados para registro das caracterizações quanto à formação escolar, experiência profissional e situação de trabalho dos participantes. As entrevistas tiveram como objetivo descrever o processo de profissionalização e escolarização, as expectativas sobre a sua inclusão no trabalho, bem como os sentimentos em relação à sua experiência de trabalho e ao apoio recebido da família.

Todas as entrevistas, realizadas na plataforma online ou presenciais, foram gravadas. Assim, na modalidade presencial, as gravações de áudio foram feitas mediante um aparelho de celular, e quando os encontros não pudessem ser realizados de forma presencial recorreremos ao recurso de gravação da plataforma Meet e ao recurso de gravação de áudios via Whatsapp. Com a retomada das atividades presenciais na Apae, os participantes preferiram que as entrevistas fossem realizadas na instituição. Após a gravação as informações foram transcritas na íntegra para análise de conteúdo. Para Reisman (1993), a própria transcrição de dados é tida como uma etapa já interpretativa, uma vez que se baseia em processo seletivo guiado pelos olhos do pesquisador.

7 LOCAL DA PESQUISA

Esta pesquisa foi centralizada na Apae, unidades CER III na cidade de Maceió, Alagoas. A escolha do local foi realizada mediante indicação da Secretaria Municipal de Educação do município. Dentre as duas opções que foram nos indicadas, priorizamos realizar nossa pesquisa na Apae por ser a única instituição na cidade a oferecer um programa de capacitação profissional voltado as pessoas com deficiência intelectual, o que consideramos muito oportuno e enriquecedor para a pesquisa.

A Apae, por décadas vem promovendo e articulando ações em defesa aos direitos das pessoas com deficiência como forma de amenizar a defasada atuação dos órgãos responsáveis na promoção e efetivação das políticas públicas. Como exposto em sua missão, a entidade representa um movimento extremamente útil perante os organismos estaduais, visando assim a melhoria da qualidade dos serviços prestados por ela, na perspectiva da inclusão social dos seus usuários (APAE, 2022). Ao todo o Estado de Alagoas conta com oito unidade espalhadas nas cidades de Arapiraca, Capela, Delmiro, Gouveia, Maceió, Maragogi e Maribondo, sendo que no Município de Maceió, a Apae conta com três unidades que oferecem um atendimento multidisciplinar englobando as mais diversas áreas da saúde, assistência e educação, nas diferentes

especificidades, essas unidades são o Centro Especializado em Reabilitação – CER II - unidade Sede; Centro Especializado Profissionalizante Educacional Florescer – CEPEF; Centro Unificado de Integração e Desenvolvimento do Autista – CUIDA e o Centro Especializado em Reabilitação Audiovisual CER II

O atendimento especializado oferecido pelo CER II é constituído pelos: Programa de Intervenção Precoce Avançado (PIPA), Programa de Intervenção Social de Múltiplas Alterações (PRISMA) e o Programa Laboratório da Imaginação. Todos os programas são acompanhados por uma equipe multidisciplinar visando o cuidado à saúde, reabilitação e inclusão social das pessoas com DI, nas diferentes etapas da vida.

A unidade da Apae em Maceió conta com uma excelente estrutura física, possuindo uma sala de aula, contendo recursos assistidos e de apoio, 03 salas estruturadas para sessões de fisioterapia, 01 refeitório, 02 consultórios médicos (para realização de triagens, processo esse exigido antes do paciente iniciar qualquer atividade dentro da instituição), 10 salas terapêuticas, além de outras repartições administrativas necessárias para funcionamento do local. A equipe administrativa é composta por 22 colaboradores, além dos profissionais da reabilitação física e psicossocial que se compõem em 8 profissionais assistentes sociais responsáveis pelo acompanhamento dos programas da instituição, 2 educadores físicos, 2 enfermeiras, 1 nutricionista, 8 Médicos, 16 fisioterapeutas, 7 fonoaudiólogos, 14 psicólogos, 6 pedagogos e 1 professor de orientação profissional, 12 terapeutas ocupacionais e 1 técnico em enfermagem.

Dentre os programas oferecidos pela unidade, um nos chamou a atenção. O projeto VOA (Vivências e Oportunidades para Autonomia). Esse projeto foi criado no ano de 2015 para atender os usuários com Deficiência Intelectual e Física a partir dos 14 anos. O projeto tem como objetivo proporcionar vivências e oportunidades para favorecer o processo de desenvolvimento das habilidades, ampliando as potencialidades, conhecimento por meio do fortalecimento de ações que dão apoio ao protagonismo na construção da independência financeira e autônoma de seus usuários (APAE, 2021).

O projeto tem em sua estrutura cinco etapas contendo ações que preparam os pacientes para serem inseridos no mercado de trabalho. As etapas consistem em:

Etapa 01 – Avaliações, que corresponde ao processo de avaliação e análise do perfil e necessidades do usuário/família: Nesta etapa a equipe multidisciplinar avalia junto com o paciente suas aptidões, desejos e motivação para o trabalho.

Etapa 02 – Atendimento multidisciplinar: Nesta etapa a equipe multidisciplinar realiza uma triagem individualizada tratando de necessidades específicas do paciente. Cada paciente

tem um acompanhamento meticoloso assistido por terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, e professor de educação profissional. Neste atendimento serão exploradas (trabalhadas) certas habilidades e o fortalecimento das AVD's (Atividades de Vivência Diárias) comuns e necessárias para a imersão no mercado (Diário de campo).

Etapa 03 – Realização de atividade prática e visitas técnicas: A etapa visa preparar o paciente para entender de forma prática o que é realizado num determinado campo de trabalho.

Etapa 04 – Inserção no mercado de trabalho: Neste processo algumas visitas são previamente realizadas nas empresas do município, onde é apresentado o projeto VOA, neste momento é analisado as diretrizes encontradas na lei da inclusão (Lei. 13.146/15), destacando assim benefícios para o empregador e o paciente quanto a efetivação de contratação do público deficiente (Diário de Campo).

Etapa 05 – Acompanhamento durante a inserção: Nesta etapa é possível pontuar e ajustar certas questões éticas, e comportamentais do indivíduo. Dado a concretização e efetivação do paciente em uma dada empresa, este acompanhamento se estenderá por 2 anos (Diário de Campo).

8 OS PARTICIPANTES

Os participantes foram indivíduos registrados em prontuários da Apae, unidade CER II, identificados como DI. Os critérios de inclusão de participantes nesta pesquisa foram: (a) possuir idade mínima de 18 anos; (b) estar trabalhando ou ter experiência de trabalho.

Após aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas, realizamos o contato com a Apae, para que os participantes pudessem ser localizados, neste primeiro momento enviamos à unidade um ofício descrevendo detalhadamente o objetivo da pesquisa, solicitando a colaboração da instituição em compartilhar conosco os contatos telefônicos de familiares de pessoas com DI. O contato telefônico com todos os participantes foi intermediado por uma assistente social. Neste primeiro contato foi esclarecido aos participantes e a seus responsáveis os objetivos da pesquisa, e na oportunidade estendido o convite. Após a aceitação em participar neste estudo, enviamos cópias digitais dos Termos: Consentimento Livre e Esclarecido, Assentimento Livre e Esclarecido, e do Termo Uso de Imagem e Depoimento, por meio do Whatsapp para leitura e melhor compreensão do assunto. No próximo encontro com os participantes, que se deu presencialmente na instituição, entregamos cópias impressas dos documentos para que estes assinassem, ou entregassem aos responsáveis para colher sua assinatura. A todos os participante DI, mesmo que possuindo algum grau de autonomia, porém

considerado incapaz, seguimos o princípio conforme o Art. 116 da lei 13.146, de 06 de julho de 2015, o qual determina que qualquer pessoa considerado incapaz está amparada a eleger pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na “tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade” (BRASIL, 2015).

Os participantes foram indicados com o apoio da equipe multidisciplinar considerando os aspectos: desenvoltura, apoio e participação das famílias em colaborar com as etapas do projeto. Foram selecionados 05 participantes, todos trabalham na formalidade do regime CLT. A tabela a seguir, apresenta uma breve característica de cada participante quanto a idade, nível de escolaridade, local de trabalho e função no trabalho. A letra P será utilizada para a identificação dos participantes, seguida de um número.

Tabela 1 - Identificação dos Participantes com DI por idade, nível de escolaridade e função no trabalho

Participantes	Idade	Escolaridade	Local de trabalho	Função de trabalho
P1	23	Ensino médio completo	Hospital privado	Almoxarifado
P2	26	Ensino médio completo	Supermercado	Empacotador
P3	19	Ensino fundamental incompleto	Fábrica de móveis	Ajudante geral
P4	23	Ensino médio completo	Lanchonete	Atendente
P5	28	Ensino médio incompleto	Supermercado	Empacotador

Fonte: Elaborado pelo autor

8.1 Pesquisa de campo e processo de coleta de informações

A fase de coleta de informações foi dividida em duas etapas, entrevistas individuais e coletivas por meio de rodas de conversas.

As entrevistas individuais foram divididas em três sessões, cada uma com 20 minutos de duração. Na primeira sessão, o pesquisador buscou, brevemente, conhecer a história de vida do participante e da sua família. Nesta ocasião solicitou-se que um dos pais ou responsável pudesse participar da conversa, colaborando com o pesquisador no esclarecimento de algumas questões respondidas pelo participante. Esse momento foi considerado relevante uma vez que o pesquisador teve novamente a oportunidade de explicar mais detalhes sobre o funcionamento

da pesquisa e os benefícios da participação para cada participante e seus familiares. O momento foi também oportuno para que os participantes pudessem se sentir mais confortáveis e confiantes diante do pesquisador.

Na segunda sessão empregamos o primeiro bloco contendo alguns exemplos de perguntas, como: Que tipo de serviço você faz? O que você acha do seu trabalho? Como foi sua vida na escola? Qual(is) a(s) disciplina(s) na escola você mais gostou de estudar e por quê? 5) Quais contribuições você acha que a escola teve (tem) em sua vida profissional? Que coisas você aprendeu na escola, que utilizam no seu atual trabalho? O que você espera conseguir com este trabalho? A todo momento consideramos com os participantes que havia a possibilidade, ao passo que as respostas iam sendo construídas, deles se depararem com lembranças ou reflexões do processo escolar e do trabalho, consideradas dolorosas, caso isso ocorresse, informamos que as entrevistas poderiam ser interrompidas.

De acordo com a resposta do participante, novas perguntas surgiam para esclarecer alguns aspectos sobre o que estava sendo falado pelo entrevistado. Assim, podíamos concentrar nossas análises nos repertórios interpretativos na abordagem narrativa para a compreensão da produção de sentidos, privilegiando a linguagem verbal e a dialogia implícita nesta produção, ao passo que íamos associando as ideias correlacionadas.

Na terceira sessão procuramos abordar e explorar os contextos narrativos implícitos dos discursos analisados da segunda sessão. Depois de ouvir essa análise anterior, acreditamos que os participantes poderiam detalhar algumas falas de suas experiências no contexto escolar e trabalhos. Assim, empregamos o segundo bloco de perguntas, com algumas reformulações das questões utilizadas no primeiro bloco, porém incrementamos questões que envolviam o cotidiano escolar avaliativo e adaptativo do ponto de vista do entrevistado, além de uma descrição de rotina diária no trabalho.

A segunda etapa dessa coleta consistiu na realização de duas sessões com oficinas em grupo, no estilo roda de conversa. Nesta sessão incluímos todos os alunos já empregados através do projeto VOA e os demais que no passado já tiveram alguma experiência informal com o trabalho. Os participantes foram divididos em dois grupos, visto que muitos deles não podiam estar presentes no período da manhã ou no vespertino. A dinâmica procurou entender como pessoas com DI atribuem sentidos em três situações de conflitos, sendo: no cotidiano escolar, numa entrevista de emprego e no ambiente de trabalho. Para cada uma das apresentações foram lidas algumas experiências com histórias de vidas de pessoas com deficiência que lidaram com circunstâncias envolvendo o preconceito. Os relatos dessas experiências foram localizados na plataforma de ouvidoria pública do site Reclame Aqui. Inserimos no campo de busca deste site

os termos “preconceito com deficiente”, utilizando os filtros “atendimento ao público e “entrevista de emprego” foram encontrados oito relatos, mas utilizados três dessas experiências, com os respectivos títulos: *Entrevista de emprego para garçom; humilhada por causa deficiência e currículo não encaminhado por causa de deficiência.*

Depois de familiarizar todos os participantes com o objetivo da dinâmica, o pesquisador iniciava lendo as experiências. Em seguida, perguntava aos participantes se aquelas pessoas sofreram o tipo de preconceito citado; após isso eles eram convidados a relatar se em algum desses contextos eles ou alguém conhecido por eles, passou por experiências parecidas. Foram também realizadas intervenções por meio de perguntas como: O que você faria nessa situação? Como você se sentiria se isso acontecesse com você? O que você faria para evitar situações como essas?

Após, transcrevemos os diálogos das entrevistas e da dinâmica por meio da escrita das gravações, verificamos se as perguntas e respostas contemplavam os objetivos da pesquisa. Em seguida organizamos as narrativas em uma planilha de acordo com as unidades dos núcleos de significação.

9. IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES TEMÁTICAS POR NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A partir da consulta a teóricos como: Silva (2017), Aguiar e Ozella (2006), Aguiar, Soares e Machado (2015), Aguiar, Aranha e Soares (2021), dentre outros, foi possível entender e delinear a proposta do método de núcleos de significação. Com isso, adotou-se como método para a sistematização da proposta a associação de metodologias aplicadas pelos teóricos estudados, que no geral apontavam para caminhos convergentes em relação as etapas de estruturação do método. Dessa forma, conforme apontado anteriormente o processo para o método de núcleo de significação é composto essencialmente por três etapas principais, sendo elas: Pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

Para tanto, antes de iniciar a primeira etapa, realizou-se a transcrição das narrativas dos participantes na íntegra, onde as narrativas foram divididas em dois blocos, o primeiro correspondia a narrativas individuais de cada participante, que foram identificados como P1, P2, P3, P4 e P5, o segundo bloco compreende as narrativas coletivas, ou seja, são narrativas coletadas por meio de dinâmicas de grupo.

Posteriormente, a transcrição das narrativas dos participantes, realizou uma leitura sim-

ples e depois uma leitura flutuante, que serviram para destacar os pré-indicadores mais relevantes e que se relacionassem com a temática abordada no estudo. Tais pré-indicadores destacados foram palavras e/ou expressões que apresentavam um contexto, conteúdo, tema, etc. Após, o destaque dos pré-indicadores, estes foram organizados de acordo com os conteúdos/temas similares, complementares e/ou contrapostos que apresentavam aspectos da realidade sócio-histórica do sujeito, caminhando assim para a elaboração dos indicadores.

Depois da organização dos pré-indicadores, formou-se os indicadores que representavam a reunião de significados que se aproximavam das zonas de sentido. Após a definição dos indicadores, aglutinou-se desta vez estes em núcleo de significação. Assim sendo, os núcleos de significação resultantes revelam os sentidos constituintes das realidades em que os participantes atuam.

Ademais, a melhor disposição apresentada pelos teóricos consultados dos núcleos de significação foi um quadro em sentido vertical, onde os pré-indicadores são disposto à esquerda e os indicadores à direita e posteriormente, outro quadro onde os indicadores à esquerda e os núcleos de significação à direita, porém por questão de melhor visualização e economia de espaço, neste trabalho apresentamos sete quadros, sendo cada uma correspondente a cada núcleo de significação, onde pode-se apresenta pré-indicadores, indicadores e o núcleo de significação correspondente ao mesmo tempo.

10 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As narrativas individuais e coletivas nos quadros expostos adiante, apontam palavras, ou expressões denominadas de pré-indicadores (primeira coluna), de um mesmo contexto envolvendo o ambiente escolar e do trabalho, a partir da identificação desses pré-indicadores foi possível organizar seus indicadores (segunda coluna) e em seguida nomeamos os núcleos de significação (terceira coluna). Esse mesmo padrão foi adotado e replicado em todos os quadros.

10.1 Núcleo de significação 1: As questões de motivação para a escola e o trabalho

A motivação é definida por Garrido (1990) como um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do sujeito e que o impulsiona a uma ação. Ainda para Balancho e Coelho (1996, p. 17) a motivação é "tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta". Apropriando-se de tais concepção, temos que a motivação é entendida como um elemento fundamental no uso de recursos do indivíduo, de modo a se alcançar um determinado objetivo.

Com isso, constata-se que a motivação constitui processo que auxilia na realização de tarefas cotidianas, projetos pessoais e/ou profissionais, sendo afetada por uma miríade de fatores, impulsionando o sujeito a buscar e executar possibilidades de desenvolvimento individual e social.

Nesse sentido, para Lopes (2003), a motivação é também afetada por sentimentos de realização e de reconhecimento profissional, evidenciados através da execução das tarefas que oferecem desafios e significado para o trabalho. Sendo também caracterizada como um processo que controla escolhas comportamentais.

À vista disso, esse primeiro núcleo de significação, constitui-se pré-indicadores distribuídos num conjunto de quatro indicadores, conforme demonstrado no quadro 1 (APÊNDICE A).

Observa-se no quadro 1, as expressões: *fazer coisas que gosto; ganhar dinheiro; tava com tempo ocioso; algo pra mim fazer; sozinho; sair de casa; fora de casa; amizade independência; comprar e ganhando conhecimento*, nos deferimos que a motivação para trabalho no sentido dos participantes (P1, P2) está incorporado a questões relacionadas à instrumentalidade do trabalho, já que é por meio dele que é possível comprar coisas, adquirir autonomia e sustentar a si próprio, agregado a essa questão, destacamos, por exemplo, elementos “ficar sozinho”, “sair de casa” e “amizades” como o interesse desses sujeitos estarem inseridos socialmente. Afirmações que corroboram Pereira-Silva et al (2018) que apresenta o trabalho como um contexto de maior relevância para os adultos com DI, uma vez que o local de trabalho se apresenta como um ambiente que estes podem exercer sua cidadania, além de desenvolver habilidades sociais, cognitivas e relacionais.

Lima, et al (2013) também afirmam que o trabalho é significativo para DI pois envolve autorrealização, autoestima, independência econômica, autonomia, prazer no processo e produto, sentimento de aceitação e pertencimento. Nas falas dos participantes aqui analisados, a motivação para o trabalho perpassa a aquisição salarial e material, mas também em propiciar novas aprendizagens, possibilidade de aprimoramento e desenvolvimento.

No entanto, os participantes relataram também dificuldades e insatisfações como atividade “cansativa” e “repetitiva”. Dificuldades que não estão atreladas ao rótulo de deficiência intelectual, como se esta fosse uma condição de particularidade, ou se suas dificuldades de inserção nesses espaços fossem diferentes daquelas de pessoas sem diagnóstico. Ao contrário, as questões apresentadas, tanto como motivadoras quanto dificuldades, como ganhar dinheiro, ter independência, comprar coisas, e até o incômodo com as atividades cansativas e exaustivas, são expressões das condições de trabalho em nossa sociedade e não ligadas a experiência da

deficiência.

Nesse sentido, é possível observar como os processos de motivação e desmotivação não se diferenciam, portanto, e nem parecem decorrer das condições de DI. Ao contrário, os participantes apresentam capacidade de análise e identificação de aspectos extremamente pragmáticos ligados ao mundo do trabalho e escola.

Ao analisar ainda o uso da expressão “repetitivas”, no contexto da sala de aula, P2 enfatiza de maneira crítica a prática monótona na exposição e aplicação do conteúdo, corroborando com a ideia já trazida por Vasconcelos (2004) onde enxerga a necessidade das escolas e professores refletirem em propostas de adequações e adaptações em relação ao currículo de alunos com deficiência intelectual. Haja vista que, a motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola.

Ressalta-se aqui a concepção de educação extremamente pragmática apresentada pelos participantes. Diferentes concepções de aprendizagem relacionam a processos de desenvolvimento e produção de sentidos. Segundo Vigotski (1997), é no processo ensino aprendizagem que alunos adquirem novos conhecimentos, mas também se desenvolvem. Entretanto, as concepções apresentadas são pragmáticas e utilitarista, sugerindo que a escola para estes sujeitos não possibilita espaço de desenvolvimento e produção de sentidos sobre o mundo, mas sim enquanto instituição pela qual devem “passar” com o objetivo de inserção no mercado de trabalho que, por sua vez, tem o único objetivo de promover autonomia financeira e, de maneira secundária interações sociais. Tais apontamentos sugerem que o processo de inclusão destes sujeitos passa somente por inserções pragmáticas, mas não de fato por processos que visam a promoção de desenvolvimento.

Arelado a isso, observa-se ainda nesse núcleo de significação e dentro do campo dos indicadores “Adquirir independência financeira para satisfazer desejos pessoais e ajudar a família”, demonstram a importância de aquisição de bens materiais, de independência pessoal, o gosto pelo trabalho e a interação que ele proporciona, bem como a relevância do bem estar de familiares como forte motivação para adentrar mercado de trabalho, conforme podemos observar em expressões dos participantes, como “[...] vou começar alguma coisa pra eu me interagir, [...] Conseguir as coisas, a roupa, as minhas coisinhas [...] comprar uma casa, um carro futuramente, [...] a família bem, [...]”. (P3). “[...] gosto muito de trabalhar, [...] não quer depender de papai e de mamãe, [...] ter o próprio dinheiro [...] fazer o que eu quiser. [...] não quero deixar faltar nada pra minha mãe. [...] minha mãe que me apoia bastante [...] para o cliente sair satisfeito, é muito bom, [...] o cliente que paga nosso salário e tem que fazer com amor e

carinho pra ele, fazer [...] pra eles voltar pra nossa loja”. (P4).

Ainda nesse núcleo de significação, outro indicador que apresenta um volume significativo de expressões que incidem em uma motivação é o “Clima do ambiente escolar”, que apresentam falas que denotam que o gosto pelas atividades, o incentivo dos professores, bem como as possibilidades que o estudo proporciona, são tidos como elementos importantes. Tais afirmações podem ser percebidas em expressões como: “[...] gostava de fazer minhas atividades, [...] era aluna nota 10, [...]. estudava lá, porque ganha mais [...] abrir meu próprio negócio, [...]”. (P4). “[...] professor [...] me incentivam bastante pra concluir [...] tinha as coisas que eu gostava de fazer. [...], professores muito atenciosos”. (P5).

Ademais os participantes demonstram nesse núcleo de significação a motivação devido à realização de sonhos pessoais e profissionais, conforme pode-se observar nas falas dos participantes P4 e P5, respectivamente, “[...] tenho um sonho [...] formar em estética profissional, e crescer. [...] e consegui diploma”. “Um sonho de ter minha autonomia, [...]. Realizar todos os meus sonhos”.

Mediante isso, verifica-se que existem inúmeras questões que envolvem as motivações para uma pessoa com deficiência frequentar uma escola e/ou buscar trabalho, perpassando por contextos pessoais/individuais a contexto relacionados a questões do meio familiar.

10.2 Núcleo de significação 2: As adaptações na escola e no trabalho

Nesse sentido, recapitulando Costa (2019), para a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, é preciso elaborar e implementar políticas públicas que sejam capazes de garantir acessibilidade urbana, transporte público adaptado e adequado, construção de rampas em todos os espaços públicos, entre outras medidas que corroborem para locomoção do deficiente da sua casa para o seu ambiente de trabalho.

Para tanto, localizando-se na realidade brasileira, verifica-se que isto é um propósito ainda utópico, uma vez que as políticas públicas em diversas áreas da sociedade não são implementadas, seja por ingerência de gestão de órgão, entidades, instituições, responsáveis por executar/implementar e fiscalizar as políticas públicas criadas, o que desencadeia uma série de transtornos à população em geral.

Sendo assim, o quadro 2 (APÊNDICE B), apresenta com maior riqueza de detalhes os pré-indicadores e indicadores que constituem esse segundo núcleo de significação da presente pesquisa.

Em nossa análise constatamos que as adaptações e flexibilização no ambiente escolar

devem ser entendidas como prática reflexiva, valorizando as habilidades e as potencialidades de cada aluno. A priori comprovamos que não existem adaptações envolvendo o currículo escolar, nem tão pouco práticas de ensino que visem promover a aprendizagem de alunos DI. Contudo, o que se observa na fala dos participantes são pequenas modificações nas provas e avaliações e na abordagem dos professores em relação a cada aluno.

Desse modo, na fala dos entrevistados, o sentido de adaptação proposto por muitos professores é uma mera formalidade para a facilitação de conteúdo. As expressões das narrativas expostas no quadro 2 comprovam isso. Os participantes recordam exemplos dessas adaptações afirmando que suas atividades avaliativas eram “facilitadas” por uma nota complementar, trabalho complementar, menor número de questões e entrega de trabalho em forma de pesquisa, extraído da internet.

Reconhecemos aqui o compromisso de um planejamento escolar bem delineado que atenda às diferenças com equidade. Ainda destacamos que qualquer adaptação curricular pensada e executada propicia um melhor aproveitamento e enriquecimento na escolarização do aluno, isso contempla o que Capellini (2018, p. 138) nos apresenta quanto ao conceito de adaptação de currículos, como uma consequência de ações de flexibilização e adequação que atenda às necessidades específicas de cada aluno, conservando os componentes curriculares e seus conteúdos. Sendo, portanto, constituído de modalidades de ajustes.

Partindo dessa explanação, e o que foi exposto nas narrativas, inferimos que muitos professores desconhecem práticas pedagógicas de adaptações e flexibilização curricular. Identificamos isso nas afirmações de P1 e P2 quando expõe que adaptações têm ligação com redução de conteúdo relevantes selecionados pelo professor, sem que isso possa ser discutido com o próprio aluno. As narrativas de P1 sobre alunos com DI não serem ouvidos quando se trata de reformular adaptações nos currículos foi apresentada no trecho *“a experiência que queria ter, ou poder experimentar pra ver se dava certo, era uma prova oral pra ver como é que eu me saia”*.

Assim notamos que a única vantagem posta nestas facilitações, como instrumentos de adaptação curricular, era para benefício da própria instituição, que precisava aprovar os alunos com DI de um(a) ano/série para outro(a) sem de fato avaliar seu desenvolvimento e rendimento como proposta da disciplina. Sendo assim, verifica-se que nesse núcleo de significação as adaptações ocorrem principalmente no ambiente escolar, onde os professores levam em consideração os limites e capacidades dos alunos, numa grande maioria influenciada por questões afetivas o que os motivam a oferecer um tratamento diferenciado a cada aluno. No quadro 2, não se observa nas falas dos participantes as adaptações para DI no ambiente de trabalho.

10.3 Núcleo de significação 3: Processo de produção de sentido na escola e no trabalho

No que se refere ao processo de produção de sentido no sujeito tanto na escola quanto no trabalho, revisitamos Tacca e González Rey (2008), autores que afirmam que a produção de sentido é algo vivido no dia a dia do indivíduo em inúmeras formas, seja através de processos comunicativos simples e complexos. Compreende-se que os processos de produção de sentido estão conectados à atividade de aprendizagem vivenciadas pelo indivíduo, isto é, pode-se dizer que os processos de produção de sentido estão constantemente ligados às configurações subjetivas singularizadas.

Para tanto, nesse âmbito, Vigotski (2000, p. 168) afirma que a “formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original”, ou seja, para produzir sentido o indivíduo utiliza-se de uma miríade de atividade interconectadas que cumulam em um entendimento da realidade no qual se está inserido.

Corroborando com isso, lembramos Tavares, Brito e Cappelle (2013), ao afirmar que a produção de sentido, sob um olhar psicossocial, é uma atividade cognitiva que não pode ser individualizada, ou mesmo reproduzir modelos preexistentes de maneira simples, uma vez que é uma prática social, dialógica, que necessita da linguagem em uso, para executar as práticas sociais.

Atrelado a isso, complementa-se que de acordo com Vigotski (2000), o significado é uma das áreas do sentido que a palavra adquire no discurso, sendo assim é uma zona uniforme que permanece estável em diferentes contextos de sentido da palavra. Em oposição a depender do contexto, a palavra pode adquirir novos sentidos, pois o sentido real de uma palavra é variável. Sendo assim, estabeleceu-se que a mudança de sentido é fator fundamental na análise semântica da linguagem.

Ademais, lembremos que segundo Spink (2010), o sentido é construído em um contexto, que possui raízes fincadas nas questões históricas e culturais, viabilizando ao sujeito o enfrentamento de situações e acontecimentos do mundo social em que vive. Assim sendo, constata-se que o processo de produção de sentido é contínuo e possui limite de temáticas.

Dessa maneira, esse núcleo de significação é composto por pré-indicadores divididos em três indicadores, exibido no quadro 3 (APÊNDICE C).

Retomando as concepções pragmáticas de educação e trabalho retratadas pelos participantes, analisamos aqui os sentidos pragmáticos versus hedonístico atribuídos às atividades de educação e laborais. Foi possível observar poucos momentos nos quais os participantes narraram satisfação pessoal ou interesse por atividades prazerosas. Por exemplo, P2, recorda quando sua experiência em aprender a tocar o violão e a escaleta ainda na adolescência, ainda foi preciso em dizer sua idade nessa época, “[...] foi com dezesseis anos”. Por exemplo, nas narrativas: “[...] é um prazer muito grande tocar instrumentos musicais, eu fico muito feliz quando eu toco[...]”, o participante atribui sentido de prazer e felicidade enquanto está tocando tais instrumentos.

Quando questionados se durante sua trajetória havia(m) disciplina(as) com as quais se identificaram, P2 afirmou gostar da disciplina de geografia, por associá-la como instrumento para conhecer o mundo [...] *geografia é a matéria pra você ter a noção de como é o mundo, de como é os outros lugares*. P2 amplia os significados da geografia por associar o conceito de espaços geográficos como sendo o palco das realizações humanas.

Entretanto, é possível contrastar este momento com a descrição de sua mãe, a qual retoma a justificativa dada pelo filho e afirma que a aproximação com a disciplina decorre da vivência de seu irmão que trabalha como comissário de voo, e seu emprego lhe proporciona estar em diferentes lugares. Estes dois momentos contrastantes revelam os processos de produção de sentido diferenciados. No momento em que o participante atribui sentido amplo a seu interesse e desejos, relacionando a disciplina com as possibilidades de ver o mundo, sua mãe parece limitar e restringir seus interesses ao atribuir justificativa pragmática, limitando seu interesse a certa cópia dos discursos e vivências do irmão.

Sendo assim, este processo parece refletir vivências amplas nas quais as possibilidades de pessoas com DI são restritas à sobrevivência e expectativas funcionais. Sonhos, possibilidades de desenvolvimento pessoal e prazer parecem delegadas a segundo plano e mesmo subestimadas. Quando P2 associa geografia a viagens, vemos aqui a possibilidade da disciplina ser vista como uma contribuição para seu desenvolvimento cultural, já que viajar para diferentes lugares, proporciona o contato com outras culturas.

Ainda para P2 a narrativa “conhecer lugares”, faz nos inferir que o significado de viajar e geografia estão conectados, ainda viajar é sinônimo de liberdade autônoma, algo que o faz sair da rotina, situação que incomoda P2 quando expressa sua indignação por atividades cansativas e repetitivas, e que não lhe confere prazer. De maneira semelhante a música, apesar de prazerosa, não é desenvolvida por falta de “aptidão”. Estes elementos, que aparentemente não têm utilidade prática na vida desses sujeitos, são desvalorizados e desconsiderados na vida dos

participantes. Esta visão pragmática se estende durante toda a narrativa.

Mesmo ao refletir sobre as dificuldades de inserção no mercado de trabalho e escola, não observamos movimentos de indignação ou reflexão maior por parte dos participantes, mas, novamente, justificativas pragmáticas como “*porque as empresas não querem contratar, por conta de pagamento de taxa*”. Estas análises possibilitam refletir como o processo de inclusão se limita a inserção física destas pessoas em diferentes espaços com expectativas e objetivos limitados, usualmente ligados à sobrevivência, como se desejos e ambições maiores, que visem o desenvolvimento integral destes sujeitos não parece ser ainda abarcado.

Apesar de ter desenvolvido aptidão pela música, P2 define a si mesmo enquanto sujeito limitado, quando questionado como ele se enxergava, uma pessoa deficiente, com dificuldade de aprendizagem ou com limitação, P2 responde “*tenho uma limitação, é tanto que eu durei, pra aprender né, a ler e a escrever, e fazer contas de matemática, as contas básicas, eu acho que mais limitação*”. Mesmo tendo diagnóstico de pessoas com deficiência intelectual, P2 não se entendia como tal, para ele a limitação foi e, é uma condição de simples atraso, aqui referindo ao seu desenvolvimento cognitivo, ele relembra essa limitação durante seu processo de escolarização especialmente no ato tardio de aprender a ler e a dificuldade em realizar operações matemáticas básicas.

Para P1 o gosto pela disciplina Educação Física, estava ligado à questão de mobilidade. Enxergamos isso na narrativa: “*porque eu sempre gostei de estar me movimentando, eu não consigo ficar parado*”. Reiteramos, que além da condição de DI, P1, traz um comprometimento motor nos membros inferiores, em seus relatos, ele recorda que seu processo para aprender a locomover sozinho foi doloroso e por muitos anos utilizou talas extensoras terapêuticas que o auxiliavam na postura e na firmeza para se manter em pé.

Portanto, concluímos que para P1 mobilidade é um fator de extrema prioridade para se sentir útil, enquanto está ativo, realizando atividades dinâmicas, não estáticas, notamos isso quando ele afirma “*não consigo ficar parado*” fazendo referência ao gosto pela disciplina de educação física, ligando a disciplina somente a atividade de mobilidades dinâmica. Quanto a seu sentido de trabalho, ser produtivo para P1 ainda está conectado ao dinamismo e funções que requer sua mobilidade, constatamos isso quando interrogamos se ele preferia executar atividade sentado ou em pé, P1 responde em pé, ou seja se movimentando, notamos isso no trecho da narrativa “*porque eu gosto, dessa parte dinâmica, eu não consigo ficar parado, eu não consigo ficar parado, então eu gosto sempre de tá se movimentando. Então essa parte de andar, de ir num canto e outro, eu ia me sair bem*”.

Em contrário ao sentido de trabalho de P1, o participante P2 encara atividades de movimentos como algo cansativo, para P2, o serviço ideal está atrelado à ideia de realizar tarefas e atividades estáticas, como por exemplo: trabalhar sentado. Para ele estar se movimentando numa mesma atividade, como realizar o empacotamento de compras e levá-las até o carro do cliente, é interpretado como algo “cansativo”.

A análise de sentido das narrativas contidas no quadro 3, está englobada à questão de oportunidade de ingresso no trabalho. Quando posto aos participantes se eles acreditavam encontrar oportunidades no mercado de trabalho, sem que isso fosse intermediado pela Apae, aqui especificamente nos referindo a ação junto ao projeto VOA, os participantes expressaram que isso seria impossível, para eles ainda existem barreiras que precisam ser derrubadas, entre elas o descumprimento de leis a favor de cotas para pessoas com deficiência.

Outro fator enxergado por P1 é a desvantagem financeira em contratar pessoas com deficiência, ligadas a programas Menor Aprendiz, já que em alguns desses programas formalizam-se acordos com taxas de manutenção entre as instituições fomentadora e empresas colaboradoras, concluímos isso na narrativa de P2 quando diz “*porque as empresas não querem contratar, por conta de pagamento de taxa*”. Aqui fica nítido a compreensão do participante na desvantagem de se contratar PcD’s, pois isso acarretaria em mais despesas as empresas, além das demais obrigações financeiras impostas pelas leis trabalhistas.

Embora P1 e P2 não recordam muitos detalhes da sua vida escolar, não sendo possível fazer uma interlocução dos conteúdos das disciplinas aprendidas na escola e a sua aplicabilidade na vida profissional e até pessoal; ainda assim percebemos o quanto estar inseridos no ambiente escolar e profissional é e era significativo para ambos se constituírem enquanto sujeitos, assim com Vigotski (2000, p. 33) afirma, que “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo”, reconhecemos a importância dessa reciprocidade, entre o sujeito e social, ao perceber que os processos de produção da significação estão e são atravessados e realizados pelas vivências e experiências concebidas.

Ademais, nesse núcleo de significação, destacamos a fala do participante P5 “[...] *consegui falar melhor e consegui desenvolver as coisas melhores, [...] era muito tímido pra coisas; [...] o professor de português que me incentivou a leitura [...] me incentivou bastante*”, ou seja, constata-se a influência que a figura do professor exerce sobre o aluno na formação de sentido e desenvolvimento de suas capacidades.

10.4 Núcleo de significação 4: A qualificação profissional

A qualificação profissional, é tida atualmente com fator primordial para a inserção de qualquer indivíduo no mercado de trabalho. Assim, isso não seria diferente para as pessoas com deficiência. Nesse sentido Morais (2017), afirma que é por meio da educação que as PcD's, obtém oportunidades na vida social e profissional, desmistificando as concepções existente de uma pessoa vulnerável e incapaz, promovendo a autonomia e a independência, alcançadas por meio da educação profissional, qualificação, capacitação e reconhecimento no mercado de trabalho.

Para tanto, sem a pretensão de adentrar numa profunda discussão acerca das concepções do termo “qualificação profissional”, compreende-se que hodiernamente a qualificação profissional é tida como uma ferramenta de inserção e manutenção no mercado de trabalho. Tendo suas características aperfeiçoadas por gestores de políticas do emprego e renda, com o objetivo de atender as necessidades e exigências do mercado de trabalho e assim diminuir os índices de desemprego (SANTOS, 2013).

Contudo, no que se refere ao contexto das pessoas com diversos tipos de deficiência, principalmente intelectual, de acordo com Morais (2017), existe uma visão equivocada. Entende-se que somente a qualificação profissional garante uma vaga de emprego. Ao contrário, existem outros fatores que possibilitam uma vaga de emprego, não desmerecendo é claro a importância da qualificação profissional, mas é preciso ter clareza que existem outros elementos que inviabilizam esta conquista.

Sendo assim, esse núcleo de significação, que compreende a qualificação profissional das pessoas com DI, onde seus pré-indicadores foram divididos em dois indicadores, conforme observados no quadro 4 (APÊNDICE D).

Dessa forma, pode-se observar na fala dos participantes que existe um desejo real de se qualificar para o mercado de trabalho, conforme verifica-se em expressões como: “[...] curso de radiologia, [...] Queria [...] continuar e me aperfeiçoar mais ainda dentro da área da radiologia. [...] aperfeiçoamento na leitura”. (P1). “[...] curso da Sebrae [...] curso de atendimento com as pessoas, [...]”. (P2). “[...] pra aprender mais no computador, [...] fazer um curso de informática pra aprender mais um pouco [...]”. (P3). “[...] fiz o curso [...], do SEBRAE [...], me interagi, senti mais desenrolado [...]”. (P5).

A bem dessa realidade, é importante frisar que a maioria dos cursos realizados por pessoas com DI são somente os oferecidos pelas instituições de ensino que frequentam, ou seja, as Apaes. Pois a maioria das pessoas com deficiência intelectual esbarram nas condições financeiras que na maioria das vezes são de grande dificuldade e/ou opções no campo educacional, com

isso, essas pessoas ficam sujeita a um número ínfimo de cursos profissionalizante e/ou de aperfeiçoamento, uma vez que, adentrar no ensino superior requer uma soma maior de esforços dos diversos atores da sociedade.

Assim sendo, verificou-se que a qualificação profissional das pessoas com DI fica restrita principalmente nos níveis mais baixos de educação, dificultando a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. Atrelado a isso, Costa (2013) aponta que a baixa qualificação profissional de pessoas com deficiência é uma das causas do baixo número de contratação de PcD'S no mercado de trabalho, sendo as pessoas DI em menor número ainda de contratação.

Contudo, as expressões dos participantes expostas no quadro 4, revelam o quanto as instituições de apoio, no caso as Apaes, são importantes nesse nível de qualificação profissional. Essas instituições oferecem oportunidades de cursos, apoio, incentivos e viabilizam a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, bem como possibilitam o enfrentamento de sentimentos negativos. Tais afirmações são ratificadas pelas seguintes expressões dos participantes, “[...] não sabia interagir com as pessoas, era mais na minha, não falava com ninguém, [...] Apae dá essa oportunidade [...], cada vez tô aprendendo [...] não falava muito bem, [...] hoje eu falo mais [...] vergonha de mim mesmo, [...] tô indo bem, [...] ser mais desenrolado [...] tenho muita dificuldade e cada vez tô aprendendo pela Apae. [...] nunca conseguiria, [...] carteira assinada, eu nunca ia conseguir”. (P3).

Os participantes P4 e P5, afirmam respetivamente, ainda “[...] a Apae, ela me ajuda muito a crescer na vida, me ajuda com o meu ensino, com minha mentalidade de desenvolver mais [...] mas também no meu trabalho. Eu gosto muito da Apae, [...], são pessoas maravilhosa, só tem que agradecer pela Apae [...] sou muito queridinha na Apae”. “[...] a gente é capaz [...], de conseguir [...], a realizar todos os sonhos. [...] ser inserido no mercado de trabalho”, ou seja, existe uma boa relação com os funcionários da instituição, bem como uma consciência de capacidade adquirida através da instituição, respetivamente.

Posto isto, rememora-se Strujak e Zych, (2009) que afirmam que instituições como Apaes's, Ong's, escolas regulares e especializadas, realizam o processo de capacitação/qualificação profissional de pessoas com deficiência através de oficinas, programas, atividades complementares, etc., viabilizando atividades práticas de trabalho como reveladora de potencialidades, aptidões e interesses do aluno para a mercado de trabalho.

Em oposição, Becher Trentin e Raitz (2018) constataram em seu estudo acerca da formação profissional de jovens com DI, que a prática da escola na oferta de oficinas significa para os jovens com deficiência mais um espaço de acolhimento e de respeito e não verdadeiramente uma possibilidade de qualificação para o mercado de trabalho. Com isso, entende-se que

em casos de mesma natureza a formação profissional para a pessoa com DI podem não atender às necessidades e expectativas que o mercado de trabalho exige.

Em síntese, verifica-se que em relação à temática da qualificação profissional das pessoas com DI, há opiniões controversas, apontando como essa é uma temática que precisa de mais debates.

10.5 Núcleo de significação 5: As experiências na escola e no trabalho

As experiências vividas pelos sujeitos ao longo de sua vida, influenciam por vezes nos comportamentos, atitudes, decisões, etc., deste, uma que através das experiências acumulamos conhecimento sobre o mundo ao nosso redor. Nesse sentido, Tavares, Brito e Cappelle (2013), afirmam que no mercado de trabalho a pessoa com deficiência, treina habilidades para executar as tarefas e/ou interagir com outras pessoas, cumprir normas, metas estabelecidas pela empresa juntamente com os demais funcionários, adquirindo assim comportamento coerente e exercendo papel profissional, o que cumula na aquisição de experiências e consciências de mundo.

Em paralelo, retornamos a Lima (2017), Kersch e Marques (2017) que apontam como para as pessoas com deficiência intelectual as experiências de mundo vividas em diferentes grupos, escolaridade e qualificação, grau de severidade da deficiência e autonomia, bem como o contexto em que vivem, processos de socialização, conhecimentos já construídos, etc., influenciam na construção do significado e sentido do trabalho adquirido por eles. Já para Marcuschi (1999) as atividades cognitivas decorrentes das experiências sociais em regime de coprodução e dos prováveis sistemas de representação, como as línguas humanas, resultam na produção de sentido do sujeito.

Em paralelo, mas no contexto escolar, para Vigotski (2000), na criança, o processo de aprendizagem escolar constitui-se por vias totalmente diferentes da experiência pessoal, isso é compreensível, uma vez que no ambiente escolar, exige-se a aplicação de série de metodologias, ferramentas, etc., o que no ambiente pessoal, geralmente tudo ocorre de uma maneira mais espontânea.

Para tanto, nesse núcleo de significação os pré-indicadores são agrupados em dois indicadores, o primeiro referente às experiências positivas e negativas ocorridas na escola e o segundo compreende as experiências positivas e negativas vividas no trabalho. Com isso, durante as entrevistas observou-se nas falas dos participantes que são tanto negativas quanto positivas, ou seja, há um equilíbrio. Conforme pode-se observar no quadro 5 (APÊNDICE E).

Sendo assim, revela-se durante os relatos a realidade de discriminação entre os próprios

deficientes, a ausência de empatia pelas limitações e dificuldades dos colegas, conforme pode-se observar nas seguintes expressões: *“Teve bullying [...] “Olha o doido”! [...] “Você é um doido”, [...] Isso era ruim, [...] chorava no banheiro sozinho [...] foi o único aluno que tirou 10 fui eu, ai eu gostei que só. Ai eu fiquei alegre que só [...]”*. (P3). *“A negativa [...] o povo me apelidava bastante [...] me chamavam de quatro olhos. [...] falava tanta coisa para você para deixar você triste [...] chamava você de vaca voadora, esculhambar você, pra você ficar triste [...]. E a positiva é que todo mundo gostava de mim, as professoras tudinho gostava de mim [...], torciam por mim e disse que eu ia longe”*. (P4).

Por outro lado, o participante P5 demonstra a consciência de que existem colegas que precisam de acompanhamento e se disponibiliza a ajudar, bem como relata a experiência positiva ocorrida com o professor. Tais afirmativas são ratificadas pelas expressões: *“[...] tem algum aluno ou aluna, [...] precisam de acompanhamento, [...] senta conversa com os pais desse aluno que quer entrar, [...] justamente ajudava os professores na sala, [...] hoje a gente sabe fazer [...] fica muito marcado em mim [...] “você é capaz de fazer eu vou lhe escrever nessa prova” [...] me incentivou a fazer [...] tivesse outra oportunidade, que eu continuasse fazendo, [...]”*.

No que se refere ao segundo indicador desse núcleo de significação, percebe-se que as experiências das pessoas com DI no ambiente de trabalho na sua maioria são negativas e dificuldades, pois conforme apontado anteriormente não há relatos de adaptações no trabalho para pessoas com DI, porém há relatos de boas experiências no trabalho, inclusive episódios de reconhecimentos por parte dos chefes pelos trabalhos realizados, como verifica-se nas seguintes expressões do participante P3: *“[...] quando eu comecei a trabalhar tinha um cara muito chato, [...] fui até pro banheiro lá e chorei sozinho, [...] um cara lá que chamou eu de burro, [...] fiz muito errado [...], e ele desenrolou [...] já aprendi várias coisas lá, [...] não desenrolei mesmo [...], foi rojão. [...] fiz um inventário logo cedo [...] meu patrão gosta de inventário logo cedo, [...] cheguei mais cedo, [...] o gerente deu parabéns, [...] fiquei feliz [...]”*.

Em paralelo os participantes P4 e P5, respectivamente, relatam em suas experiências negativas, a prática comum de subempregos, sem a anuência de legalidade e direitos trabalhista, bem como o trabalho em pequenos negócios de familiares e conhecidos. sendo as expressões que ratificam essa afirmação são: *“[...] fichada é a primeira vez, [...] trabalhei só com negócio de candidato, [...] ficava na bandeira e entregava panfletos. Minha experiência negativa [...] queria que eles reconhecessem mais meu trabalho de gerente, [...] queria que eles vissem que eu tenho a forma de crescer, que eu sou capaz. [...] a positiva é que melhor disso eu aprendi a desenvolver, correr né, atender mais o caixa e o melhor [...]”*. *“[...] trabalhei primeiro com um amigo, [...]. Lá perto de casa, com negócio de móveis [...] Fere [...] um pouco [...]. Disse que*

a gente não sabe fazer o serviço direito. [...]”.

Nesse âmbito, relembremos Lima (2017, que diz que o número de empregos formais para as pessoas com deficiência intelectual mais que dobrou no intervalo de cinco anos. Contudo, a remuneração média é a menor dentre os outros tipos de deficiência, chegando a ser vergonhosamente menos da metade da remuneração de pessoas portadoras de outros tipos de deficiência, caracterizando assim a oferta de subempregos para os indivíduos com DI.

A partir disso, é importante frisar que a sociedade em geral, espera que as pessoas em idade laboral contribuam com a geração de renda e vem essa contribuição como fator de inserção social, bem como sobrevivência social e econômica de um país. Com isso, o fenômeno da precarização do emprego se torna comum, uma vez que se verifica que por hora os gestores públicos tem se mostrados incapazes de amenizar os fatores que proporcionam maiores chances de conseguir um emprego qualificado.

Para tanto, de acordo com Abreu (2000, p. 01), o subemprego é definido como um tipo de “emprego inferior”, sem qualidade ou com menor qualidade. Este fenômeno pode afetar vários” grupos e estratos sociais”, ou seja, o subemprego é um fenômeno que não ocorre de forma isolada, pois está ligado à questão da sobrevivência, uma vez que muitas pessoas se veem obrigadas a aceitar esse tipo de trabalho para garantir itens mínimos de sobrevivência.

Em síntese, demonstra-se que no contexto das pessoas com deficiência, independentemente do tipo, a maioria das experiências no ambiente de trabalho, na escola, ou em qualquer outro espaço da sociedade contemporânea infelizmente ainda é carregado de muitos preconceitos e dificuldades. Realidade vergonhosa para uma sociedade que se considera civilizada em tantos aspectos, mas exclui, segrega, discrimina, etc., toda uma categoria de pessoas que podem contribuir de forma positivamente concreta com a sociedade.

10.6 Núcleo de significação 6: Resolução de problemas durante uma entrevista de emprego

A retornar aos escritos de Benevides (2011), o autor aponta que o mercado de trabalho para as pessoas com deficiência no mundo possui características desafiadoras e desiguais em comparação com as pessoas que não têm nenhuma deficiência. Principalmente no que se refere ao quantitativo de vagas de emprego, formas de recrutamento, ambiente de trabalho impregnado de preconceito e diversos tipos de violência (moral, de direitos, trabalhista, etc).

Para tanto, a entrevista de emprego é uma das inúmeras técnicas utilizadas por empresas e instituições para o recrutamento de trabalhadores, por isso, é considerada a porta de entrada para o mercado de trabalho. Entretanto, a entrevista exige-se preparo, estudo de comportamento,

apresentação, etc., que se transforma em aprendizado ao longo da vida. Sendo assim, é cada vez mais comum a participação de curso preparatórios que abordam essa temática.

A partir disso, entendemos que a entrevista de emprego é um momento que a grande maioria das pessoas passam em algum instante da vida ou em vários instantes para garantir sua inserção social por meio do trabalho. Assim sendo, considera que a entrevista de emprego seja algo relevante a ser pensado e discutido em diversos âmbitos da sociedade contemporânea.

Contudo, é preciso ter em mente que no contexto das pessoas com deficiência, se sair bem em uma entrevista de emprego nem sempre é o suficiente, pois é preciso contar com recrutadores sensíveis a questão da deficiência, bem como livres de pensamentos preconceituosos que na maioria das vezes impedem o processo de recrutamento seja encaminhado da forma correta.

Atrelado a isso, é preciso lembrar que as pessoas com deficiência já vêm de um longo processo de recusas anteriores, ou seja, sua autoestima no que se refere ao mercado de trabalho já se encontra abalada. O que reflete em seu desempenho no momento da seleção para o emprego. Por isso, a necessidade de preparar melhor os recrutadores para que se tenha esse olhar sensível a essas questões.

Com isso, nesse núcleo de significação as falas derivam de dinâmicas em grupos, que consistem no relato de casos divulgadas na mídia que estavam ligados a possíveis problemas e/ou situações que poderiam ocorrer em uma entrevista de emprego, em seguida os participantes foram convidados a opinar sobre a questão apresentada.

Para tanto, nesse núcleo de significação agrupou-se os pré-indicadores em três indicadores, sendo eles: Questões de aparência física e vestimentas na entrevista, Tratamentos e comportamentos durante a entrevista e justificativas para concorrer a vaga de trabalho, conforme pode ser observado no quadro 6 (APÊNDICE F).

Sendo assim, no primeiro indicador observa-se a preocupação dos participantes com a aparência física e as vestimentas durante uma possível entrevista de emprego, conforme são expressas nas falas: *“Tem certas roupas adequadas”*, *“Não pode listrinha na sobancelha nem listra no cabelo”*. *“tem que ter o cabelo social e roupa social, tênis social, calça, camisa”*, *“não pode ir com chapéu, com pulseira, colar, brinco”*, *“não pode ir de sandália, tem que ir de sapato”* e *“a unha tem que estar organizada, limpinha”*. Com isso, verifica-se a imposição de padrão social, que corrobora com tratamentos segregadores de toda uma camada social, que por vezes não tem condições financeiras para se adequar a esses padrões existentes.

Com isso, verifica-se que infelizmente a realidade de preconceito ainda se encontra enraizada na sociedade contemporânea, situação muitas vezes iniciada no próprio ceio familiar do

deficiente, pois muitos familiares adquirem sentimentos de super proteção, ocasionados por medos de que algo de ruim aconteça com seus parentes deficientes. Entretanto, esse tipo de comportamento por parte de familiares somente impede que estes adquiram conhecimento e autonomia sobre suas próprias vidas.

Nesse sentido, Silva (2006), afirma que o preconceito contra as pessoas com deficiência caracteriza-se por meio de um mecanismo de negação social, dado que a deficiência destaca a existência das diferenças refletidas através de falta, carência ou impossibilidade. O corpo deficiente é incapaz para uma sociedade que exige o uso intensivo do corpo até o desgaste físico em suas atividades laborais subservientes, bem como utiliza o corpo para a satisfação de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, onde a matéria-prima/corpo é igual a qualquer mercadoria que possa gerar lucro.

A partir disso, a sociedade requer pessoas fortes, que possuam um corpo “saudável”, e eficiente para concorrer no mercado de trabalho. Um corpo fora desses padrões é considerado um obstáculo para a produção e uma ameaça, pois lembra a fragilidade, factível, do ser humano. Com esse pensamento, o indivíduo preconceituoso fecha-se definitivamente em determinadas opiniões, não oferecendo brechas para acesso de qualquer conhecimento sobre o objeto que poderia fazê-lo mudar suas posições (SILVA, 2006).

O segundo indicador é constituído por pré-indicadores retirados das falas dos participantes, à medida que opinavam sobre tratamentos dados pelos recrutadores aos candidatos à vaga e às formas e posturas que um candidato a emprego deve ter. Dessa forma, as expressões que mais se destacaram foram: *“Não iam tratar direito você”, “Não chegar atrasado no emprego”, “mexe com psicológico da pessoa”, “A pessoa fica constrangida”, “muita pergunta mexe com o psicológico”, “Ia seguir a vida, ser uma pessoa melhor”, “Triste e iria embora”, “teria uma conversa, [...] por causa da deficiência que eu não ia ser igual os outros. Muitos são capazes de fazer muita coisa, sendo que tem gente que não dá oportunidades pra fazer”, “Ia ser deselegante”, “ia sair de cabeça erguida e ia em busca de outro. [...] ia mostrar pra ele que eu sou capaz de fazer o melhor, do que os outros”, “é errado você comer na hora da entrevista de trabalho”, e “só se for doido”.*

As expressões demonstram que apesar de comportamentos inadequados que deveriam ser evitados, durante uma entrevista de emprego, isso não impede a pessoa deficiente de ser recrutada e inserida no mercado de trabalho.

Quanto ao terceiro indicador, as expressões que se destacaram dentro da temática desse núcleo de significação, são: *“Porque eu preciso”, “pra conhecer melhor as pessoas e fazer*

amizade. preciso trabalhar”, “ajudar minha família”, “ter um carro, minha casa e meu dinheiro e ajudar dentro de casa”, “é o correto arrumar um trabalho para sustentar a sua família”, e “sustentar a família”. Percebe-se, portanto, que caso fosse perguntado o motivo de estar concorrendo a vaga, a grande maioria dos participantes coloca o sustento da família com principal justificativa.

Posto isto, esse núcleo de significação revela que a pessoa portadora de DI precisa somente de mais oportunidades no mercado de trabalho para que possa demonstrar suas habilidades e potencialidades.

10.7 Núcleo de significação 7: Resolução de problemas na escola

Revisitando os escritos de Cavalcante e Ferreira (2011), frisa-se que a escola tem como uma de suas funções propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas dos seus alunos. Oferecendo-lhes acesso a saberes culturais e científicos necessários para o seu desenvolvimento, enfrentando barreiras, e permitindo que alunos com qualquer tipo de deficiência, possibilitando aprendizado e desenvolvimento cognitivo, sensorial e motor.

Em paralelo, o *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual* de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) aponta especificamente em relação aos estudantes com deficiência intelectual, que a escola tem como tarefa propiciar a inserção cultural, significar atitudes, fala, produções e aprendizagem. Pensando na pessoa com deficiência intelectual como ser participante do processo de escolarização, oferecendo diferentes formas de aprendizagem.

É perceptível que os problemas e conflitos pertencem ao cotidiano do ser humano, não havendo determinação de idade, momento e ambiente, pois os conflitos fazem parte da formação integral do indivíduo, uma vez que busca de suas soluções determinam suas concepções cognitivas, psicológicas, afetivas, sociais, etc. Com base nisso, Araújo (2008) afirma que a educação com base em propostas de resolução de conflitos é cada vez mais difundida por todo o mundo, uma vez que dentro desta perspectiva busca-se melhorar o convívio social e desenvolver bases para a criação de sociedades e culturas mais democráticas e sensíveis à ética nas relações humanas. Ou seja, a escola precisa encontrar mecanismos que incentivem seus alunos a buscarem soluções assertivas para seus problemas e conflitos, pois assim estará preparando efetivamente seus educandos para viver em sociedade.

A partir disso, esse núcleo de significação, está ligado às situações problemáticas ocor-

ridas em ambiente escolar. Dessa forma, apresentam-se no quadro 7 (APÊNDICE G), as sentenças que mais se destacaram diante da temática abordada nesse núcleo.

Contudo, o núcleo de significação “Resolução de problemas na escola”, constitui-se de quatro indicadores, sendo que o primeiro se refere a “Ocorrência de sentimentos negativos”, onde os participantes emitiram falas como: *“iria reclamar na direção, pra tirar ela da escola [...] Ela não estava na escola pra isso, estava pra ajudar a gente, não pra humilhar”*, *“pensava tanta coisa ruim”*, e *“Ficamos constrangida e não sabemos o que fazer, ficamos sem reação”*.

Assim, conforme as sentenças apresentadas, verifica-se que o comportamento inadequado de pessoas no ambiente escolar gera sofrimento aos alunos. Sentimentos de humilhação, constrangimento, revolta, etc., principalmente os com DI, que vem de um histórico de discriminação social já preexistente.

O segundo indicador desse núcleo compreende aos “Comportamentos inadequados de professores”, propriamente dito, conforme pode ser observado em expressões, como: *“uma professora [...] quando vai entregar a atividade a ela, fica rindo. [...] não são adequados para ensinar”*, *“o professor escreve demais no quadro”*, e *“uns que escrevem muito rápido”*. Nesse sentido, observa-se a falta de compromisso profissional de alguns professores para com os seus alunos e o processo pedagógico, o que prejudica o bem-estar do aluno ambiente escolar.

Para Freire (1996), o professor que desrespeita a curiosidade de seus alunos, seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem, que ironiza o aluno, que se furta ao dever de ensinar, que desrespeita a experiência formadora do educando, viola os princípios éticos de nossa existência, pois é dever do professor respeitar a dignidade do educando, sua autonomia e sua identidade em processo, exigindo de si mesmo uma reflexão crítica contínua sobre a prática educativa.

O terceiro indicador, chamado de “Tratamento dos colegas em relação às dificuldades”, reúne as sentenças expressa por colegas também deficientes diante da visualização de limitações e dificuldades de outros colegas. Dessa forma, as principais sentenças são: *“Me chamavam de burro”*, *“contavam piadas, diziam que eu era feia, horrorosa”*, *“Ah ele faz tratamento, [...] “ele é doente” [...] “se eu fosse doente eu estava na cama”*, *“Os meninos fica rindo, porque ela fala com dificuldade”*, *“não sei ler e escrever direito e as pessoas mangavam de mim”*, *“O povo chamou ela de alguma coisa lá, [...] ficou chorando, aí o povo ficou rindo dela. [...] os meninos estava rindo dela, ficaram mangando dela e ela ficou chorando”*, e *“o povo fica rindo de você”*.

A partir dessas sentenças verifica-se a falta de empatia dos próprios colegas diante de limitações e dificuldades de outros, o que acarreta grande sofrimento desses alunos, que em

alguns casos até desistem de estudar, uma vez que não tem muitas opções de trocar de escola. À vista disso, é preciso encontrar mecanismos de combate a esses comportamentos que tanto fere e machucar qualquer pessoa seja aluno ou não, deficiente ou sadio.

O quarto indicador, contém os pré-indicadores que demonstram algumas reações das pessoas com DI, diante de situações negativas em sala de aula. Desse modo, falas como: “[...] falou uma coisa de mim que eu não gostei. [...] fiquei com raiva do povo todinho da sala, ai eles ficou rindo, ai foi humilhante pra mim, ela me disse que eu era feia, eu fiquei com raiva e eu até chorei na hora. Fiquei sem reação! Quando eu ia ler [...] o povo ficava rindo por que eu gaguejava [...] fiquei chorando eu fui na direção e contei pra diretora, a diretora chamou tudinho pra sala e conversou com todo mundo. Ai o povo ficou com raiva de mim” e “segue sua vida”, foram as que mais se destacaram.

As falas acima demonstram exemplos das poucas reações dadas às situações negativas ocorridas em sala de aula. Visto que a grande maioria dos alunos com DI preferem se reservar e optam por não frequentar mais a instituição. Para tanto, é importante investigar e incentivar comportamentos de resoluções positivas diante de tais situações.

Desse modo, diante do explanado nos núcleos de significação, essa discussão sobre o eixo educação-trabalho precisa ser melhor explorada à luz do modelo social e da discussão sobre cidadania e direitos das pessoas com DI. Ao que parece, a precarização da educação e do trabalho são aspectos comuns da nossa sociedade, mas também têm consequências e impactos diferenciados para a vida e protagonismo de seus participantes. Talvez seja interessante discutir a interseccionalidade entre DI e classe social, por exemplo.

Sendo assim, compreende-se que essa temática é relevante à sociedade com um todo, uma vez que abrange diversos aspectos sociais, culturais, econômicos, etc., devido a isso, é crível que o presente estudo não esgotou totalmente as discussões acerca dessa temática, uma vez que esse assunto possui múltiplos olhares e requer uma minuciosa atenção para que não se cai no senso comum.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas apresentadas neste estudo foram fundamentais para compreendermos a construção do significado das ações no processo de escolarização e seu impacto nas práticas profissionais de pessoas que apresentam Deficiência Intelectual.

No que diz respeito as análises dos núcleos de significações em sua associação aos objetivos específicos propostos nesse trabalho, evidencia-se que: o sentido de trabalho quanto

as motivações que impulsionam indivíduos com DI ao mercado de trabalho é visto como oportunidades para estarem inseridos no meio social, perpassando por contextos pessoais/individuais a contexto relacionados a questões do meio familiar; a busca pela autonomia, consumo e prazer. Ressalta-se que as muitas questões apresentadas, quer motivadoras ou dificultosas dentro de um contexto de trabalho e até escolar, não diferem das demais pessoas que não apresentam deficiência intelectual.

Os significados apresentados quanto as adaptações, principalmente no âmbito educacional, são vistas como facilitações; e as vantagens como instrumentos dessa facilitação curricular, era para benefício da própria instituição, que precisava aprovar os alunos com DI de um(a) ano-série para outro(a) sem de fato avaliar seu desenvolvimento e rendimento como proposta da disciplina. Sendo assim, verifica-se que nesse núcleo de significação as adaptações ocorrem principalmente no ambiente escolar, onde os professores levam em consideração os limites e capacidades dos alunos, numa grande maioria influenciada por questões afetivas. Este mesmo fenômeno ocorre em instituições filantrópicas de atendimento às pessoas deficientes. Consideramos a importância de escolas e demais instituições de apoio, como as Apaes, se utilizarem de diferentes estratégias e metodologias ajustadas às necessidades de pessoas com deficiência. Nesse sentido evidenciou-se que a figura do professor exerce uma função na formação de sentido e desenvolvimento das capacidades dos estudantes, uma vez que “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo” Vigotski (2000).

O significado quanto a qualificação profissional foi atribuído unicamente a Apae, enxergada como exemplo de instituição que oferece as oportunidades de cursos, apoio, incentivos e viabilizam a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, bem como possibilitam o enfrentamento de sentimentos negativos. Sem o suporte dessas organizações que proporcionam maiores chances dessas pessoas conseguirem um emprego qualificado, o fenômeno da precarização do emprego se torna comum. No entanto, para uma melhor ampliação sobre a compreensão do sentido de trabalho para pessoas DI, sugere-se a implementação de estratégias de qualificação profissionais oriundas especialmente do espaço escolar, para que estes façam associação dos conteúdos num contexto de trabalho, não atribuindo essa responsabilidade de aperfeiçoamento e capacitação somente às instituições filantrópicas.

Verificamos que os significados das experiências vividas do contexto do eixo escola-trabalho estão marcadas por comportamentos inadequados das pessoas como colegas de escola e trabalho, professores, recrutadores e clientes; gerando sensação de humilhação, constrangimento, revolta, etc, situações estas que vem de um histórico de discriminação social já preexistente. Nesse sentido, observa-se a falta de compromisso profissional de alguns professores para

com os seus alunos e o processo pedagógico, o que prejudica o bem-estar dessas pessoas nestes ambientes. À vista disso, é preciso encontrar mecanismos de combate a esses comportamentos que tanto ferem e machucam qualquer pessoa seja aluno ou não, deficiente ou sadio. Por isso, insta-se a necessidade de sensibilizar recrutadores quanto a questão da deficiência, se libertando de pensamentos preconceituosos que na maioria das vezes impedem que o processo de recrutamento seja encaminhado da forma correta.

Ressaltamos também que os dados desta investigação foram baseados em relatos de uma reduzida amostra de adultos com DI na cidade de Maceió, Alagoas, o que implica em algumas limitações concernentes às considerações aqui realizadas. Reforçamos a implementação de novos estudos que compreendam melhor o processo de inclusão, e meios que agreguem eficazmente esses processos fornecendo dados empíricos que possam subsidiar a implementação e o planejamento de políticas públicas de inclusão e integração.

Nesse sentido, sugere-se que investigações futuras analisem sistematicamente, com coletas a partir de diversificados participantes, tais como, empregadores, familiares, professores, colegas de escola e de profissão e profissionais das instituições de atendimento especializado.

A realização de estudos que reflitam num melhor entendimento dos processos educacionais de inclusão atrelados à orientação profissional, bem como seu impacto no desenvolvimento das pessoas com DI, é de extrema relevância para compreender os processos de significação das ações desses sujeitos, enquanto inseridos nos meios sociais, o que colabora para um melhor planejamento nos ajustes de políticas públicas de inclusão.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. I. G. **O Subemprego dos Jovens Graduados no Setor do Turismo**. Dissertação (Mestrado em Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos) – ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/20930/1/Master_Carlota_Gomes_Abreu.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.
- ACIEM, T. M. MAZZOTTA, M. J. S. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. **Revista Brasileira de Oftalmologia** [online]. 2013, v. 72, n. 4, pp. 261-267. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-72802013000400011>. Acesso em: 3 mar. 2022.
- AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Educação) em Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2022.
- _____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 17 out. 2022.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45 n. 155 p.56-75 jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2022.
- AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética Das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/>. Acesso em: 17 out. 2022.
- ALECRIM, C. G. M. A importância da família para inclusão laboral das pessoas com deficiência intelectual. **Fed. Nac. das Apaes**, Brasília/DF v. 2 n. 2, p. 59 - 70 ago./dez.2015. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/87>. Acesso em: 10 maio 2022.
- AMARAL, T. **Recuperando a história oficial de quem já foi Aluno ‘especial’**. Caxambu. MG: ANPED, 1998.
- ANTUNES. K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. Tese (doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Centro de Educação e Humanidades. Rio de Janeiro, 2012.
- APAE. **Apae em Alagoas**. 2020. Disponível em: <<http://feapaesal.com.br/#>>. Acesso em: 05 fev. 2022.
- ARANHA, M. S. F. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 19-28, dez. 1993.

ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 31, p. 115-131, julho/dezembro 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1743/1623>. Acesso em: 01 out. 2022.

ASSIS, A., M.; CARVALHO-FREITAS, M., N. Estudo de caso sobre a inserção de pessoas com deficiência numa organização de grande porte. Read. **Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre) [online]. 2014, v. 20, n. 2, pp. 496-528. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-2311022201342126>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BALANCHO, M. J.; COELHO, F. **Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas**. Lisboa: Texto Editora, 1996.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão Social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo, Paulus, 2006.

BENEVIDES, G. M. M. C. **Políticas de inclusão das pessoas Com deficiência no mercado de trabalho: a experiência no município de Campinas/SP e Região**. Trabalho de Conclusão (Curso de Especialização de Economia do Trabalho e Sindicalismo) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/521674>. Acesso em: 10 maio 2022.

BELO, A. Z. A. V.; MENDES, M. I. B. de S. Percepção de corpos com deficiência física: um estudo sobre o Projeto Praia Sem Barreiras em Recife-PE. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 33, n. 4, p. 587-596, 2019. DOI: 10.11606/1807-5509201900040587. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/170594>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BEYER, H. O. **O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul**. Editora da UFSM, Santa Maria, p. 77-90, 2008

BIELER, R. B. **Entrevista com Rosangela Berman Bieler**, Consultora do Banco Mundial. **Revista Sentidos**, p. 10-12, out./nov. 2004.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 08, out. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**, 2007. 76 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out., 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 de fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de

outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BARBOSA, G. J. F.; CARVALHO, M. O. (2010). O profissional com deficiência e o mercado de trabalho: Parceria de sucesso. In M. N. Carvalho-Freitas & A. L. Marques (Eds.), **Trabalho e pessoas com deficiência: Pesquisa, práticas e instrumentos de diagnóstico** (pp. 201-212). Curitiba, PR: Juruá.

BARBOSA, L. R. **Participação da universidade federal de santa catarina em ações junto a instituições voltadas para portadores de deficiência intelectual em fase adulta**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96158>. Acesso em: 10 maio 2022.

BECHER V. T; RAITZ, T. R Regina. Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial. **Revista Educação Especial**, vol. 31, n. 62, 2018, p. 713-725. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158892015/313158892015.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

BENEVIDES, G. M. M. de C. **Políticas de inclusão das pessoas Com deficiência no mercado de trabalho: a experiência no município de Campinas/SP e Região**. Trabalho de Conclusão (Curso de Especialização de Economia do Trabalho e Sindicalismo) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/521674>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 05 fev. 2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=794>>. Acesso em 05 fev. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Inep. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso: em 12 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da consolidação das leis do trabalho – CLT, aprovada pelo decreto-lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF, 19 dez., 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 02 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

BRUNER, J. Atos de significação. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1997a.

BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: **Artmed**, 2001.

CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.) Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate – Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, José Francisco. **Educação Especial e educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 128-151.

CARNEIRO, M. S., C. O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre a deficiência mental. **29ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2342--Int.pdf>>. Acesso em: 9 de fev. 2022.

CARRAPATO, J. F. L.; CASTANHEIRA, E. R. L.; PLACIDELI, N. Percepções dos profissionais de saúde da atenção primária sobre qualidade no processo de trabalho. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 27, n. 2, p. 518-530, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sau-soc/a/PmjC6YSs8SYzmWLrd7ccHJH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out.2022.

CARVALHO, R. E. Temas em educação especial. 2. ed. Rio de Janeiro: **WVA**, 2000.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S. P. A. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Ciências & Cognição**, v. 16 n. 3, p. 043-056, 2011. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/742>. Acesso em: 28 abr. 2022.

CONCEIÇÃO, V. A. S. et al. **O conceito de corpo deficiente e as implicações para uma educação inclusiva**. **Anais V Ceduce**. Campina Grande, PB, Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/42614>>. Acesso em: 13 de já. 2022.

COSTA, M. C. A. **A percepção dos professores sobre a qualificação profissional para pessoas com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013, p. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradopsicologia/Selecao%202015/Mariela.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2022.

COSTA, M. J. F. S. **Políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: Promoção e afirmação da cidadania**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2019, P. Disponível em: <https://repositorio.unaerp.br/handle/12345/350>. Acesso em: 10 maio 2022.

UNICEF (2007). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Vitória, EP. Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014. Disponível em:< http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CORREIA, M. F. B **Psicologia e atuação em queixas de dificuldades de aprendizagem: reflexões, atualizações e procedimentos para avaliações [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2021.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2013, v. 19, n. 2. Epub. pp. 169-182. ISSN 1980-5470. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>>. Acessado em 5 fev. 2022

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Sur, Rev. int. direitos human.** São Paulo. v. 6, n. 11, dec. 2009.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexão sobre o fracasso escolar**. 4. cidade: Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. de. Significados e sentidos de uma professora da educação básica sobre a formação docente: desvelando processos constitutivos a partir dos núcleos de significação. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 230-244, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9503>. Acesso em: 17 out. 2022.

FERRAZ, M. A. F. **Assistidos e tutelados: o benefício de prestação continuada e a produção de sujeitos in/capacitados**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157569>. Acesso em: 10 maio 2022.

FURTADO, A. V; PEREIRA-SILVA, N L. Trabalho e pessoas com deficiência intelectual: análise da produção científica. **Rev. bras. orientac. Prof.** São Paulo, v. 15, n. 2, p. 213-223, dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, I. **Motivacion, emocion y accion educativa**. Em: Mayor, L. e Tortosa, F. (Eds.). *Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower, 1990.

GATTI, B. A. (1999). Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos. **Eccos**. Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo: (1): 63-79. Disponível em: < <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/download/155/167>>. Acesso em: 10 maio 2022.

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

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

GOULART, C. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 15-31, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/514/439>. Acesso em: 28 abr. 2022.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KASSAR, M. C. M. **Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial**. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 413-430, jul./dez. 2003.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Redes sociais digitais na escola: possibilidades de conexão, produção de sentido e aprendizagem. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 02, p. 343-362, jul./dez. 2017. Disponível em <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1053>. Acesso em: 28 abr. 2022.

LIMA, M. P.; et al. **O sentido do trabalho para pessoas com deficiência**. **RAM. Revista de Administração Mackenzie** [online]. 2013, v. 14, n. 2, pp. 42-68. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000200003>>. Epub 14 Maio 2013. ISSN 1678-6971. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000200003>. Acessado 6 Dez. 2022.

_____. Significações do Trabalho e suas Repercussões para a Identidade de Pessoas com Deficiência Intelectual. XLI Encontro da ANPAD, 41, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2017. Disponível em: http://arquivo.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MjM4ODg=. Acesso em: 10 mai. 2022

LOBATO, B. C. **Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: Implicações da lei de cotas**. 2009. Dissertação de mestrado não-publicada, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2009.

LOPES, G. A. C. **Motivação no trabalho**. 2003. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em docência em Ensino Superior) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33376854/GABRIELA_ALVA-RENGA_COLMENERO_LOPES-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1666348376&>. Acesso em: 10 mai. 2022

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo em Perspectiva [online]. 2000, v. 14, n. 2, pp. 51-56. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200008>>. Acesso: 3 Mar. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças. **Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE**, 2010

MARCUSCHI, L. A. Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido. **Revista do Gelne**, ano 1, n. 1, p. 7-15, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9272>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MAZZOTTA M. J. S., **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução de Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELETTI, S. M. F. **O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial**. In: Congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial, 3. 2002, p. 1092-1096. Anais. Londrina, 2002.

MITJÁNS, M. A. La perspectiva histórico-cultural y educación especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 9, número especial, p. 1-28, 2009. Disponível em: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MORAIS, K. H. O mercado de trabalho e a pessoa com deficiência intelectual: Entraves e oportunidades. **Revista Espacios**, v. 38, n. 12, 2017. Disponível em: <https://revistaespacios.com/a17v38n12/a17v38n12p26.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de papéis**: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência** / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf>. Acesso em 05 de fev. 2022.

PEREIRA-SILVA, N.; FURTADO, A. V.; ANDRADE, J. F. C. M. A Inclusão no trabalho sob a perspectiva das pessoas com deficiência intelectual. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 1003-1016, jun. 2018.

PLETSCH, M.; GLAT, R. (2012) A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PRESTES, Z. R. (2010). Quando não é quase a mesma coisa: **análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmn-nibpcajpegglefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>. Acesso em: 12 jun. 2022

RIESSMAN, C. K. (1993). Narrative Analysis. Newbury Park: Sage. GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP. Alinea, 2001

ROS, S. Z. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein**: o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

ROSSATO, S. M.; CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/wnWrXdtyhNfqg-MrR3n3RVhJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., & SILVA, A. P. S. **Rede de significações: alguns conceitos básicos**. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano (pp. 23-33). Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, A, J. A. G.; ROYER, M. R. Aprendizagem Colaborativa por Meio da Metodologia de Projeto para Alunos com Deficiência Intelectual. **Ensino**, v.23, n.1, p.2-9, 2022, p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/7807>. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTOS, K. P. Política de qualificação profissional: avanços e perspectivas no Estado do Amapá. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, n. 6, p. 149-163, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/383/n6Santos.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

SÃO PAULO (SP). **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, 2012, Disponível em: http://www2.assis.unesp.br/egalhard/docs/Raadi_Fund1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. 7. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, J. E. da. Aplicação dos núcleos de significação como método de análise para entrevista: a escolha profissional de um adolescente. **Publ. UEPG Ci. Soc. Apl.**, Ponta Grossa, 25 (3): 387-401, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/9835>. Acesso em: 17 out. 2022.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHRtMWsRczTyhHHfLfQ3Csj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2022.

SILVA, M. R. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 2011. Disponível em: http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosario-Silva.pdf. Acesso em 02 jun. 2022.

SIQUEIRA, M. M. M. Envolvimento com o trabalho. In: SIQUEIRA, M. M. M.; TAMAYO, A. (Orgs.). **Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SMOLKA, A. L. B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas em Psicologia**. v. 1, n. 1, Ribeirão Preto, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a03.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 72 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/w9q43>. Acesso em: 28 abr. 2022.

STRUJAK, A. M.; ZYCH, A. C. **Oficina protegida terapêutica: opção de trabalho e valorização do jovem e do adulto com deficiência Intelectual e/ou múltipla**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2050-8.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

TACCA, Maria C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bbcCdWWg9v49xZfktJLrDcT/?format=pdf&lang=pt..> Acesso em: 28 abr. 2022

TANAKA, E. D. O. **Preparação profissional e social do deficiente mental para o mercado de trabalho**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 1996.

TAVARES, N. V.; BRITO, M. J.; CAPPELLE, M. C. A. O sentido do trabalho para pessoas com

deficiência. **Rev. Adm. Mackenzie**, v. 14, n. 2, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ram/a/hc53gm8v9SZy7bGXXkV9YTC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 maio 2022.

TORRES, R. M. **Educação para todos: uma tarefa por fazer**. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001. 104 p.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8 p. Disponível em: < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por> Acesso em 05 fev. 2022.

VEER V. D. ; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2001.

VICENTIN, P. M; et, al. A importância do trabalho na construção da identidade de pessoas com deficiência. **Rev. Laborativa**, v. 10, n. 1, p. 118-143, abr./2021.

VIEIRA, R. **Histórias de vida e identidades: professores e intercultural idade**, Porto: Afrontamento, 1999.

VIGOTSKI, L. S. (1933). **Kvoprosy o dinamike umstvennogo razvitie normal'nogo i ne-normal'nogo rebenka**. Unpublished stenographic transcript of lecture at the Bubnov Pedagogical Institute, Moscow.

VIGOTSKI, L. S. (1984). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. (2000). **Manuscrito de 1929**. *Educação & Sociedade*, 71, 45-78.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L.S. (2000). **Pensamento e linguagem** (2.^a Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

ZOLA (1993). Phn. Self, identity and the naming question: reflections on the language of disability. **Soc Sci Med**. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/027795369390208L>. Acesso em: 02 de mai. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro 1: Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 1

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1
[...] fazer coisas que gosto, [...] Ganhar meu dinheiro.	Adquirir independência financeira para satisfazer desejos pessoais e ajudar a família	Questões de motivação para a escola e o trabalho
[...] ter um carrinho pra poder me locomover melhor, [...] sempre dependendo dos meus pais, de um amigo, de um transporte [...].		
[...] com roupa boa, coisa boa, [...] minha mãe não tem aquelas condições todas [...] vou começar a trabalhar [...] vou começar alguma coisa pra eu me interagir, [...] Conseguir as coisas, a roupa, as minhas coisinhas [...].		
[...] comprar uma casa, um carro futuramente, [...] a família bem, o que importa é a saúde [...].		
[...] gosto muito de trabalhar, [...] não quer depender de papai e de mamãe, [...] ganhar seu dinheiro, [...] ter o próprio dinheiro [...] fazer o que eu quiser.		
[...] não quero deixar faltar nada pra minha mãe. [...] minha mãe que me apoia bastante [...] minha mãe é minha amiga [...] sou muito mais aberta [...].		
[...] para o cliente sair satisfeito, é muito bom, [...] quanto mais o cliente gosta ele volta pra compra [...] o cliente que paga nosso salário e tem que fazer com amor e carinho pra ele, fazer [...] pra eles voltar pra nossa loja.		
[...] tava com o tempo ocioso dentro de casa, [...] muito tempo sem fazer nada [...].	Se sentir útil realizando atividades fora de casa	
[...] ficava muito sozinho em casa, [...] trabalhar pra sair de casa, [...] passar um tempo fora de casa, [...] fazer novas amizades, [...] Ter independência de andar sozinho, de ir e vir, ter independência de comprar, [...] as coisas que eu gosto, com o meu dinheiro, [...] ter uma vida mais social.		
[...] não sou de ficar parado [...] gosto de estar andando.		
[...] fica o dia todo em pé, é cansativo [...] levar a compra até o carro do cliente.	Clima do ambiente escolar	
[...] ganhando conhecimentos[...].		
[...] eu não gostava porque, [...] as matérias eram um pouco repetitiva [...].		
[...] gostava de fazer gincana, gostava de fazer minhas atividade, [...] era aluna nota 10, tinha alguma dificuldade [...].		
[...] estudava lá, porque ganha mais [...] já é inserido para o mercado de trabalho [...] abrir meu próprio negócio, [...] pra poder abrir minha clínica.		
[...] professor [...] me incentivam bastante pra concluir [...] tinha as coisas que eu gostava de fazer. [...].		
[...] conversava mais com o professor, ele me explicava [...], professores muito atenciosos.		
[...] professores que eu mais me dava bem[...].	Realização de sonhos	
[...] estudava em faculdade,[...] tenho um sonho [...] formar em estética profissional, e crescer. [...] e consegui diploma.		
Um sonho de ter minha autonomia [...].		
[...]. Realizar todos os meus sonhos.		

Elaborado pelo autor (2022).

APÊNDICE B – Quadro 2: Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 2

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2
[...] minhas limitações, [...] trabalho, pra ter uma nota complementar da prova.	Limitações e capacidades	Adaptações na escola e no trabalho
[...] sentia que eu era capaz de fazer aquilo [...] confiava no trabalho da gente.		
[...] através dessas adaptações, [...] a experiência que queria ter, ou poder experimentar pra ver se dava certo [...].		
[...] tinha seu método de abordar, [...] as minhas provas, todas foram adaptadas [...] Foi através de adaptações.	Métodos e modelos	
[...] gostava desse, desse modelo, [...] fazia trabalho complementar pra tirar uma nota boa, [...] o trabalho complementar às vezes era fazer a pesquisa pela internet [...].		
[...] as minhas tarefas eram diferente [...].		
[...] minha prova era diferente da dos meninos [...].	Tratamento em sala de aula	
[...] um pouco mais fácil [...] eram mais básico, melhorzinho? Mais fácil [...] interagir com os meninos era muito melhor. [...].		
[...] carinhoso [...] me ajudava em tudo [...].		
[...] tudo igual pra todo mundo.		

Elaborado pelo autor (2022).

APÊNDICE C – Quadro 3: Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 4

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3
[...] tenho uma limitação, [...] durei, pra aprender [...], a ler e a escrever, e fazer contas de matemática, as contas básicas [...].	Limitações e dificuldades na realização de tarefas	Processo de produção de sentido na escola e no trabalho
[...] essa parte de trabalho é muito difícil, [...] as empresas não querem contratar, por conta de pagamento de taxa, [...].		
[...] me considero uma pessoa com limitação, tenho dificuldade com certas coisas [...].		
[...] tenho um pouco de dificuldade no caixa [...].		
[...] porque eu sou prestativa, sou alegre, tenho muito caráter para atender as pessoas [...] [...] gosto muito de me arrumar e cuidar das pessoas, da aparência e fazer a massagem. [...] posso ajudar as pessoas também a se embelezar, eu gosto muito de trabalhar com a humanidade com o povo [...].	Noções e vontades pessoais	
[...] gosto, dessa parte dinâmica, eu não consigo ficar parado [...] essa parte de andar, de ir num canto e outro, eu ia me sair bem.		
[...] pra conhecer o mundo, [...] ter a noção de como é o mundo [...].		
[...] é um prazer muito grande tocar instrumentos musicais, eu fico muito feliz quando eu toco [...].	Influência e gosto pelas aulas	
[...] gostava era a Educação física. [...] sempre gostei de estar me movimentando, eu não consigo ficar parado [...].		
[...] consegui falar melhor e consegui desenvolver as coisas melhores, [...] era muito tímido pra coisas; [...] o professor de português que me incentivou a leitura [...] me incentivou bastante.		
[...] não vê professor mais interessado em ensinar e a falar para as pessoas, [...] não saber de nada do português [...] escreve tudo errado e não fala muito direito [...] precisa muito ter o português muito avançado. [...].		
[...] gosto muito da matéria de Português e ensino religioso. [...] no ensino religioso, fala sobre religião, tem como me defender e o português é minha linguagem, eu gosto muito.		
[...] sou da igreja, eu sou crente, [...] sou filha de Deus, [...] amo português, [...].		
A matemática e a (educação) física, eu gostava. A matemática eu gostava pra aprender mais número [...]. E a (educação) física né, o esporte, [...] é bom correr [...].		

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

APÊNDICE D - Quadro 4: Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 4

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 4
[...] pra aprender mais no computador, [...] fazer um curso de informática pra aprender mais um pouco [...].	Realização de cursos profissionalizantes e de aperfeiçoamento	Qualificação profissional
[...] curso de radiologia, [...] Queria [...] continuar e me aperfeiçoar mais ainda dentro da área da radiologia.		
[...] curso da Sebrae [...] curso de atendimento com as pessoas, [...].		
[...] fiz o curso [...], do SEBRAE [...], me interagi, senti mais desenrolado [...].		
[...] aperfeiçoamento na leitura.		
A leitura ajuda.	Apoio e incentivo da instituição	
[...] a Apae, ela me ajuda muito a crescer na vida, me ajuda com o meu ensino, com minha mentalidade de desenvolver mais [...] mas também no meu trabalho. Eu gosto muito da Apae, [...], são pessoas maravilhosa, só tem que agradecer pela Apae [...] sou muito queridinha na Apae.		
[...] hoje em dia é muito difícil voce não saber ler, [...] não sabia interagir com as pessoas, era mais na minha, não falava com ninguém, [...] Apae dá essa oportunidade [...].		
[...] a matemática eu tô me desenrolando ainda um pouco, [...] trabalho mexe muito com número lá.		
[...] a gente é capaz [...], de conseguir [...], a realizar todos os sonhos. [...] ser inserido no mercado de trabalho [...] tão conseguido ir para o mercado de trabalho.		
[...], cada vez tô aprendendo [...] não falava muito bem, [...] era muito na minha, [...] hoje eu falo mais [...] vergonha de mim mesmo, [...] to indo bem, [...].		
[...] ser mais desenrolado [...] não conseguem justamente pelas dificuldades [...], tenho muita dificuldade e cada vez tô aprendendo pela Apae [...].		
[...] nunca conseguiria, [...] carteira assinada, eu nunca ia conseguir.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

APÊNDICE E - Quadro 5: Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 5

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 5
<p>Teve bullying [...]“Olha o doido”! [...] “Você é um doido”, [...] Isso era ruim, [...] chorava no banheiro sozinho, [...], quando eu comecei a trabalhar tinha um cara muito chato, [...] fui até pro banheiro lá e chorei sozinho, [...] um cara lá que chamou eu de burro, [...].</p>	<p>Experiências negativas e positivas na escola</p>	<p>Experiências na escola e no trabalho</p>
<p>[...] foi o único aluno que tirou 10 fui eu, ai eu gostei que só. Ai eu fiquei alegre que só [...].</p>		
<p>[...] tem algum aluno ou aluna, [...] precisam de acompanhamento, [...] senta conversa com os pais desse aluno que quer entrar, [...] justamente ajudava os professores na sala, [...] hoje a gente sabe fazer.</p>		
<p>[...] fica muito marcado em mim, [...] , você é capaz de fazer eu vou lhe escrever nessa prova” [...] me incentivou a fazer [...] tivesse outra oportunidade, que eu continuasse fazendo, [...].</p>		
<p>A negativa [...] o povo me apelidava bastante [...] me chamavam de quatro olhos. E a positiva é que todo mundo gostava de mim, as professoras tudinho gostava de mim [...], torciam por mim e disse que eu ia longe. E negativa é que os meninos ficavam me apelidando, [...], falava tanta coisa para você para deixar você triste [...], se tornou uma linda mulher, uma pessoa maravilhosa, [...] chamava você de vaca voadora, esculhambar você, pra você ficar triste [...].</p>		
<p>[...] importante pra incluir pessoas com deficiência no mercado de trabalho, [...] pra interagir com outras pessoas.</p>	<p>Experiências negativas e positivas no trabalho</p>	
<p>[...] fiz muito errado [...], e ele desenrolou [...] já aprendi várias coisas lá, [...] não desenrolei mesmo [...], foi rojão.</p>		
<p>[...] fiz um inventário logo cedo [...] meu patrão gosta de inventário logo cedo, [...] cheguei mais cedo, [...] o gerente deu parabéns, [...] fiquei feliz [...].</p>		
<p>[...] trabalhei primeiro com um amigo, [...]. Lá perto de casa, com negócio de móveis [...].</p>		
<p>Fere [...] um pouco [...]. Disse que a gente não sabe fazer o serviço direito. [...], ficava falando as coisas [...].</p>		
<p>[...], fichada é a primeira vez, [...], trabalhei só com negócio de candidato, [...] ficava na bandeira e entregava panfletos.</p>		
<p>Minha experiência negativa [...] queria que eles reconhecessem mais meu trabalho de gerente, [...] queria que eles vissem que eu tenho a forma de crescer, que eu sou capaz. [...] a positiva é que melhor disso eu aprendi a desenvolver, correr né, atender mais o caixa e o melhor [...].</p>		
<p>[...] trabalhava [...], em setores parecidos, mas sempre no administrativo.</p>		

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

APÊNDICE F - Quadro 6: Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 6

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 6		
[...] iria me arrumara melhor. Tem certas roupas adequadas [...].	Questões de aparência física e vestimentas na entrevista			
[...] depende do cabelo também [...].				
Não pode listrinha na sobrancelha nem listra no cabelo. [...].				
[...] tem que ter o cabelo social e roupa social, tênis social, calça camisa.				
errado, porque ele não perguntou do cabelo dela. [...].				
[...] o cabelo não vai fazer o trabalho pra ela. Ela quer dinheiro pra arrumar o cabelo [...].				
ir com calça rasgada.				
não pode ir com chapéu, com pulseira, colar, brinco.				
não pode ir de sandália.				
tem que ir de sapato.				
não pode ficar ruim da unha.				
a unha tem que estra organizada, limpinha.				
Não iam tratar direito você [...].			Tratamentos e comportamentos durante a entrevista	Resolução de problemas durante uma entrevista de emprego
Não chegar atrasado no emprego.				
[...] mexe com psicológico da pessoa.				
A pessoa fica constrangida [...].				
[...] muita pergunta mexe com o psicológico.				
[...] Ia seguir a vida, ser uma pessoa melhor.				
[...] Triste e iria embora.				
[...] tá no contrato [...].				
teria uma conversa, [...].				
Por mim eu não ligava.				
Eu teria uma conversa, [...].				
[...] por causa da deficiência que eu não ia ser igual os outros, [...] eu podia fazer também.				
Muitos são capazes de fazer muita coisa, sendo que tem gente que não dá oportunidades pra fazer [...].				
Ia ser deselegante.				
[...] ia sair de cabeça erguida e ia em busca de outro. [...] ia mostra pra ele que eu sou capaz de fazer o melhor, do que os outros. [...].				
é errado você comer na hora da entrevista de trabalho, [...].				
[...] só se for doído [...].	Justificativas para concorrer a vaga de trabalho			
Porque eu preciso.				
pra conhecer melhor as pessoas e fazer amizade.				
preciso trabalhar.				
ajudar minha família.				
ter um carro, minha casa e meu dinheiro e ajudar dentro de casa.				
é o correto arrumar um trabalho para sustentar a sua família.				
[...] sustentar a família e também deixar tudo arrumado organizado pra poder receber o salário.				
atender o cliente bem, [...]. Fazer o que os clientes pedem.				

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

APÊNDICE G - Quadro 7: Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 7

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 7
[...] iria reclamar na direção, pra tirar ela da escola [...]. Ela não estava na escola pra isso, estava pra ajudar a gente, não pra humilhar. [...]. Pra ajudar o próximo como a si mesmo.	Ocorrência de sentimentos negativos	Resolução de problemas na escola
Humilhada.		
[...] pensava tanta coisa ruim [...].		
Ficamos constrangida e não sabemos o que fazer, ficamos sem reação.	Comportamentos inadequados de professores	
[...] uma professora [...] quando vai entregar a atividade a ela, fica rindo. [...] não são adequados para ensinar [...].		
[...] o professor escreve demais no quadro.		
[...] uns que escrevem muito rápido [...].	Tratamento dos colegas em relação à dificuldades	
Me chamavam de burro.		
[...] contavam piadas, diziam que eu era feia, horrorosa. [...] segui minha vida [...].		
[...] Sofreu preconceito dos alunos na sala.		
[...] Ah ele faz tratamento [...] “ele é doente”. [...] “se eu fosse doente eu estava na cama”. [...].		
Os meninos fica rindo, porque ela fala com dificuldade. [...].		
[...] não sei ler e escrever direito e as pessoas mangavam de mim.		
[...] O povo chamou ela de alguma coisa lá, [...] ficou chorando, ai o povo ficou rindo dela. [...] os meninos estava rindo dela, ficaram mangando dela e ela ficou chorando.[...].		
[...] o povo fica rindo de você.	Reações à atitudes negativas dos colegas	
Fica mangando de você.		
[...] falou uma coisa de mim que eu não gostei. [...] fiquei com raiva do povo todinho da sala, ai eles ficou rindo, ai foi humilhante pra mim, ela me disse que eu era feia, eu fiquei com raiva e eu até chorei na hora. Fiquei sem reação! Quando eu ia ler [...] o povo ficava rindo por que eu gaguejava [...] fiquei chorando eu fui na direção e contei pra diretora, a diretora chamou tudinho pra sala e conversou com todo mundo. Ai o povo ficou com raiva de mim [...].		
[...] segue sua vida.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 466/12)

Você, seu (sua) filho(a) ou tutelado(a), estão sendo convidados(as) a participar do projeto de pesquisa **Narrativas de inclusão na escola e no trabalho: escutando os protagonistas** do pesquisador Romário Barbosa Santos, mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, sob orientação da professora Dr.^a Angelina Nunes de Vasconcelos.

Por causa da atual pandemia do Covid-19, gostaríamos antes de lembrar algumas informações importantes:

Sabe-se que o **vírus é transmitido através** de contato com gotículas respiratórias de uma pessoa infectada ou por entrar em contato com superfícies contaminadas e, na sequência, tocar o rosto, em especial: olhos, nariz e boca. Neste sentido, para evitar e impedir a propagação com a contaminação do vírus, **algumas precauções serão aplicadas** quando houver contato presencial entre os participantes e o pesquisador:

O pesquisador deve:

- Desinfetar as mãos logo que chegar às dependências da casa do participante ou de seus familiares, imperativamente, antes de adentrar no recinto.
- Higienizar, primordialmente, as mãos com álcool gel a 70%.
- Manter afastamento mínimo de 1 m para a outra pessoa.
- Utilizar máscara, seja descartável (cirúrgica) ou caseira (de tecido) durante todo o processo de entrevistas com o participante.

Ao participante e seu responsável, presentes, o pesquisador exigirá ao menos o uso de máscara seja descartável (cirúrgica) ou caseira (de tecido) e o mínimo de afastamento recomendado.

Vocês poderão escolher realizar esta entrevista em sua residência, tomando todos os cuidados acima descrito, **ou também por meio de uma plataforma online** de videoconferência. Nesta opção, o pesquisador lhe dará orientações e suporte por telefone, sobre como deverá proceder para se conectar.

A seguir, as informações com relação a sua participação neste projeto:

1-O estudo se destina a investigar produções de sentidos sobre o trabalho em pessoas que apresentam deficiência intelectual. Neste trabalho, seguimos o princípio delineado na lei 13.146 (Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência) a qual determina que qualquer pessoa que seja considerado incapaz está amparada a ‘eleger pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade’. (Art. 116)

2-A importância desse estudo é contribuir para o desenvolvimento de novas ferramentas e estratégias metodológicas no ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, numa perspectiva profissional, sobretudo nos anos finais da educação básica.

3-Os resultados que se desejam alcançar neste estudo são: utilizar as análises das narrativas para propor estratégias e intervenções de orientações profissionais ao público pesquisado, bem como

melhor compreender a relação entre a formação escolar e o exercício das práticas profissionais. 4-A coleta de dados começará em dezembro de 2021 e terminará em junho de 2022. Durante esse período, o estudo será feito da seguinte maneira: Os pais ou responsável tutor, serão primeiramente, **contatados** numa conversa por telefone, para que lhe seja explicado como a pesquisa será conduzida; após essa primeira explicação será aplicado um questionário sobre: identificação, formação escolar, experiência profissional, e situação de trabalho do participante. A segunda etapa da coleta de dados consiste em entrevistas. Vocês terão autonomia para decidirem os dias e horários para participarem desses momentos. As entrevistas poderão ser realizadas por meio de plataformas de videoconferência ou presencialmente. Será sempre solicitado sua presença como pais ou responsáveis, a todo momento que estivermos em contato com o participante.

5-Garantimos que o estudo não acarretará nenhuma despesa para você, seu (sua) filho(a) ou tutelado(a), caso isso aconteça serão ressarcidos.

6-Asseguramos também que você, seu (sua) filho(a) ou tutelado(a) serão **indenizados** pelo pesquisador responsável por qualquer dano (s) material (is) e/ou imaterial (is) que venham a sofrer em decorrência a participação nesta pesquisa.

7-Apesar de nos comprometermos em assegurar que não haverá quaisquer intercorrências que venham a causar risco a saúde física e mental do seu filho(a) ou tutelado(a), é possível que vocês encarem o processo do preenchimento do questionário e das entrevistas como uma perda de tempo ou até mesmo como uma invasão à privacidade. Ainda pode ser que vocês tenham que haja vazamento dos dados, quando houver gravação de áudio e vídeo. Para evitar tais risco as informações serão gravadas no modo criptografado. No entanto, ressaltamos que, a qualquer momento, caso vocês percebam algum sinal de violação de dados e da imagem do participante, o processo das entrevistas será imediatamente interrompido. Salientamos, ainda que o Instituto de Psicologia da UFAL conta com o Serviço de Psicologia Aplicado (SPA), que presta serviços gratuitos de assistência psicossocial abertos à comunidade, no caso de qualquer eventualidade.

8-Contudo, os benefícios esperados com a participação neste projeto de pesquisa, é dar apoio aos profissionais da educação para a identificação de novas estratégias metodológicas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual além de auxiliar em melhores estudos e criações de estratégias e intervenções de orientações profissionais ao público pesquisado neste projeto.

9-Você será informado(a) do resultado final do projeto, enviado por meio de **e-mail**. Além disso, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

10-Garantimos que a qualquer momento você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

11-As informações conseguidas através da participação do seu (sua) filho(a) ou tutelado(a) não permitirão a identificação da pessoa deles, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

12-Seguindo a Resolução CNS nº 510/2016, informamos que os dados obtidos na pesquisa serão armazenados por um período de 5 (cinco) anos. Após este período os dados serão destruídos de modo permanente, visando a segurança e não-divulgação dos mesmos. Além disso, os

resultados da pesquisa serão apresentados durante a qualificação da dissertação do pesquisador, assim como na versão final do texto.

13- Se você **receber este documento por meio de e-mail**, ele deverá ser assinado, escaneado e encaminhado ao pesquisador, também por e-mail. Em seguida você receberá uma cópia desse documento assinado pelos pesquisadores, também **encaminhado por e-mail**. Se você optar pelas entrevistas serem realizadas por meio de videoconferência, encaminharemos **para seu e-mail o questionário com as perguntas** que utilizaremos.

14- Reforçamos a você, seu (sua) filho(a) ou tutelado(a) o direito de manter o controle sobre suas escolhas e informações pessoais e de resguardar sua intimidade, sua imagem e seus dados pessoais, sendo uma garantia de que suas escolhas de vida **não** sofrerão invasões indevidas, pelo **controle público, estatal ou não estatal, e pela reprovação social** a partir das características ou dos resultados da pesquisa.

15- Asseguramos que a qualquer momento, você, seu (sua) filho(a) ou tutelado(a) terão **espaço para expressar seus receios ou dúvidas** durante o processo de pesquisa, e de forma alguma, queremos lhe **impor ou causar constrangimento** quanto a participação neste projeto. Fique à vontade para contatar o pesquisador ou a instituição, nossos telefones e e-mail's estão logo abaixo.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:
 Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/n - Tabuleiro do Martins.
 Complemento: Instituto de Psicologia
 Cidade/CEP: Maceió – AL/ 57072-900
 Telefones: (82) 3214-1786 / 3214-1336 / 3214-1353
 Email: coordenacao.ppgpsi@ip.ufal.br

Contato de urgência: Romário Barbosa Santos
 Endereço: R Ferroviário Manoel Gonçalves Filho, 213.
 Ed. Roberto Malta, Jatiuca
 Complemento: Apto
 Cidade/CEP: Maceió / 57.035-852 - AL
 Telefone: (63) 98467-2554
 E-mail: romariolibras@hotmail.com

ATENÇÃO

O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

Maceió, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica
d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e
rubricar as demais folhas

(Pesquisador responsável pelo estudo) (Ru-
bricar as demais páginas)

APENDICE I - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (T.A.L.E.)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.A.L.E.)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 466/12)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa com o título: **Narrativas de inclusão na escola e no trabalho: escutando os protagonistas**, do pesquisador Romário Barbosa Santos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas. A professora Angelina Nunes de Vasconcelos estará me orientando neste projeto. Seus pais ou outro responsável poderão acompanhar você durante esse trabalho.

Por causa da atual pandemia do Covid-19, gostaríamos antes de relembrar algumas informações importantes:

Sabe-se que o vírus é **transmitido através de** contato com gotículas respiratórias de uma pessoa infectada ou por entrar em contato com superfícies contaminadas e, na sequência, tocar o rosto, em especial: olhos, nariz e boca. Neste sentido, para evitar e impedir a propagação com a contaminação do vírus, **algumas precauções serão aplicadas** quando houver contato **pre-sencial** entre os participantes e o pesquisador:

O pesquisador deve:

- Desinfetar as mãos logo que chegar às dependências da casa do participante ou de seus familiares, imperativamente, antes de adentrar no recinto.
- Higienizar, primordialmente, as mãos com álcool gel a 70%.
 - Manter afastamento mínimo de 1 m para a outra pessoa.
- Utilizar máscara, seja descartável (cirúrgica) ou caseira (de tecido) durante todo o processo de entrevistas com o participante.

Ao participante, o pesquisador exigirá ao menos o uso de máscara, seja descartável (cirúrgica) ou caseira (de tecido) e o mínimo de afastamento recomendado. Você poderá escolher realizar esta entrevista em sua residência, tomando todos os cuidados acima descrito, **ou** também, por meio de uma **plataforma online** de videoconferência. Nesta opção, o pesquisador dará orientações e suporte por telefone sobre como deverá proceder para se conectar.

Agora vou explicar como você pode participar desta pesquisa:

1-O objetivo dessa pesquisa é investigar algumas perguntas junto com você: Por exemplo: você sabe o que significa trabalhar? O que você acha do trabalho? Também queremos saber se na escola, você aprendeu alguma habilidade que o (a) ajudou a encontrar um trabalho? Você acha que ir à escola foi importante para você se tornar um profissional e bom trabalhador?

2-Suas respostas a essas perguntas vão ajudar muitos professores e outros profissionais a se prepararem melhor para atender outros alunos como você.

3-Vamos conversar primeiro com seu pai, sua mãe ou outro responsável, para explicar o objetivo dessa pesquisa. Iremos gravar nossas conversas em um aparelho de voz, como um celular; isso vai começar em dezembro de 2021 e terminará em junho de 2022. Depois disso, junto com seus pais ou outro responsável, vamos registrar algumas informações sobre você: Por exemplo: seu nome, endereço, formação escolar, experiencial profissional, e a sua situação de trabalho hoje. Vamos também combinar com seus pais ou outro responsável, alguns encontros para conversarmos sobre coisas da escola e do trabalho, isso será feito por meio de entrevistas. Essas entrevistas vão ser realizadas por meio de **videochamadas, videoconferências, na sua casa ou**

em outro local que vocês escolherem.

4-Garantimos que você não vai precisar pagar nada para participar deste estudo. Caso isso aconteça serão ressarcidos.

5-Tenha também a certeza que, você e sua família serão **indenizados**, pelo pesquisador responsável, por qualquer dano(s) material(is) e/ou imaterial (is) que venham a sofrer devido a sua participação nesta pesquisa.

6-Apesar de nos comprometermos em garantir que não haverá quaisquer problemas que venham a causar risco a sua saúde física e mental, talvez você ache que ficar respondendo às perguntas, ou participar de entrevistas é uma perda de tempo ou que isso esteja invadindo sua privacidade. Pode ser que você tenha medo que as gravações de áudios e vídeos sejam vazadas, quer dizer, enviadas para qualquer pessoa estranha. Vamos proteger os arquivos para evitar essa situação. Se você suspeitar que isso aconteceu, você pode nos pedir que as gravações das entrevistas sejam imediatamente interrompidas e apagadas. Queremos que fique tranquilo quanto a isso, e saiba que a Universidade Federal do Alagoas tem um espaço que presta serviços gratuitos de assistência psicossocial aberto à comunidade, no caso de qualquer transtorno ou perturbação que esse estudo, talvez possa lhe causar.

7-Como disse, existem benefícios em participar desse projeto de pesquisa, o principal deles é ajudar os profissionais da educação a criar e melhorar metodologias a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, além de auxiliar em melhores estudos e criações de estratégias e intervenções de orientações profissionais ao público pesquisado neste projeto.

8-Você será informado(a) do resultado final do projeto por meio de **e-mail, enviado a você ou a seu (sua) responsável**. Além disso, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. Além disso, você poderá contar com o apoio do pesquisador, Romário Barbosa Santos, sobre qualquer dúvida que tenha sobre os objetivos ou o andamento da pesquisa. Garantimos que a qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

9-As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a sua identificação, ou seja, não vamos enviar seus dados para pessoas estranhas, somente para a equipe desta pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

10-Se você **receber este documento por meio de e-mail**, ele deverá ser assinado, escaneado e encaminhado ao pesquisador, também por e-mail. Em seguida você receberá uma cópia desse documento assinado pelos pesquisadores, também **encaminhado por e-mail**. Se você optar pelas entrevistas serem realizadas por meio de videoconferência, encaminharemos **para seu e-mail o questionário com as perguntas** que utilizaremos.

11-Reforçamos a você, o direito de manter o controle sobre suas escolhas e informações pessoais e de resguardar sua intimidade, sua imagem e seus dados pessoais, sendo uma garantia de que suas escolhas de vida **não sofrerão invasões indevidas, pelo controle público, estatal ou não estatal**, e pela reprovação social a partir das características ou dos resultados da pesquisa.

12 - Asseguramos que a qualquer momento, você **terá espaço para expressar seus receios ou dúvidas** durante o processo de pesquisa, e de forma alguma, queremos lhe **impor ou causar constrangimento** quanto a participação neste projeto. Fique à vontade para contatar o pesquisador ou a instituição, nossos telefones e e-mail's estão logo abaixo.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para

isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/n - Tabuleiro do Martins.
Complemento: Instituto de Psicologia
Cidade/CEP: Maceió – AL/ 57072-900
Telefones: (82) 3214-1786 / 3214-1336 / 3214-1353
E-mail: coordenacao.ppgpsi@ip.ufal.br

Contato de urgência: Romário Barbosa Santos

Endereço: R Ferroviário Manoel Gonçalves Filho, 213. Ed. Roberto Malta, Jatiuca
Complemento: Apto
Cidade/CEP: Maceió / 57.035-852 - AL
Telefone: (63) 98467-2554
E-mail: romariolibras@hotmail.com

ATENÇÃO

O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

Maceió, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas

Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APENDICE J - Roteiro de entrevistas semiestruturadas

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

TÍTULO: “Narrativas de inclusão na escola e no trabalho: escutando os protagonistas”

OBJETIVO: Analisar a produção de sentido sobre as práticas profissionais de quem apresenta deficiência intelectual atrelando essa produção a sua trajetória escolar.

QUESTIONÁRIO:

1) **Você está trabalhando ou faz algum tipo de serviço atualmente?**

Sim () Não () () Não quero informar

2) **Você já trabalhou no passado?**

Sim () Não () () Não quero informar

3) **O que você faz, ou o que você fazia neste trabalho?**

R: _____ ou () Não quero informar

4) **O que você acha ou achava do seu trabalho?**

R: _____ ou () Não quero informar

5) **Você gosta ou gostava de ir à escola?**

R: _____ ou () Não quero informar

6) **Você gostaria de falar um pouco sobre como foi, ou como é sua vida na escola?**

R: _____ ou () Não quero informar

7) **Qual(is) a(s) disciplina(s) na escola você mais gostou de estudar e por quê?**

R: _____ ou () Não quero informar

8) **Quais contribuições você acha que a escola, tem ou teve em sua vida pessoal?**

R: _____ ou () Não quero informar

9) **Que coisas você aprendeu na escola que usa no trabalho?**

R: _____ ou () Não quero informar

10) **O que você espera conseguir com este trabalho?**

R: _____ ou () Não quero informar

11) **Sua família gosta que você trabalhe?**

R: _____ ou () Não quero informar

APÊNDICE K - Roteiro de perguntas para dinâmica em grupo

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA DINÂMICA EM GRUPO

Primeira etapa: Primeiramente será apresentado ao grupo o objetivo e metodologia desta atividade como complemento do trabalho que já vem sendo desenvolvido com alguns participantes no projeto: “Narrativas de inclusão na escola e no trabalho: escutando os protagonistas”

Segunda etapa: O pesquisador irá ler trechos de narrativas vivenciadas por algumas pessoas, de acordo com as situações e o contexto, trabalho e escola. Em seguida realizará algumas questões pertinentes a situação narrada onde os participantes poderão se manifestar de forma espontânea.

Objetivo: identificar como o grupo lidaria na resolução de problemas surgidos em situações do cotidiano escolar e do trabalho. Os trechos dos tópicos a seguir são falas reais extraída da plataforma de ouvidoria pública, Reclame aqui.

Dinâmica-1: Roda de conversa.

SITUAÇÃO – ENTREVISTA DE EMPREGO

1 – Relato 1

Perguntas:

O que você faria se o empregador, numa entrevista de emprego, aconselhasse você a cuidar da sua higiene e se arrumar melhor?

E se ele não o contratasse por causa disso, como vocês se sentiria?

O que você faria se isso acontecesse?

Você conhece alguma pessoa deficiente que perdeu uma vaga de emprego por ser desleixado(a), ou não cuidar da higiene e aparência?

2- Relato 2

Perguntas:

Você acha que essa pessoa sofreu preconceito aqui?

O que você faria nessa situação?

Você já sentiu algum preconceito por causa da deficiência ou dificuldade numa entrevista de emprego?

Você conhece alguma pessoa que não foi contratado(a) porque é deficiente?

3 –Relato 3

Perguntas:

Você acha que essa pessoa sofreu preconceito aqui?

Como você se sentiria nessa situação?

O que você faria nessa situação?

Você já sofreu um preconceito numa entrevista de emprego por ser deficiente? O que você fez?

Como se sentiu?

SITUAÇÃO – NO TRABALHO

“Ah, sim, com alguns clientes. Eles ficavam me olhando com aquele olhar de pena, de coitado só tem uma perna. Isso era bem chato”. (Anônimo. Fonte: Reclame Aqui)

Perguntas:

Se você percebesse que as pessoas olham com pena de você, por ser deficiente, enquanto está realizando seu trabalho, o que você faria?

Como você se sentiria se seu chefe, um colega de trabalho ou um cliente dissesse que tem pena de você por ser deficiente?

SITUAÇÃO – NA ESCOLA

“Uma professora que chegou pra mim na escola e disse que eu estudava em escola pública, não pagava ela pra dar aula pra cego. Ela falou que eu não podia falar nada porque ela estava fazendo um favor de dar aula pra mim”. (Anônimo. Fonte: Reclame Aqui)

Perguntas:

Você acha que essa pessoa sofreu preconceito aqui?

Como você se sentiria nessa situação?

O que você faria nessa situação?

Você já teve uma experiência parecida por ser deficiente? Como se sentiu? O que você fez em seguida?

Você conhece alguma pessoa que sofreu algum preconceito na escola por ser deficiente?

APÊNDICE L – Roteiro de perguntas para dinâmica em grupo

APÊNDICE L - Roteiro de perguntas para dinâmica em grupo

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA DINÂMICA EM GRUPO

Dinâmica -2: Roda de conversa

SITUAÇÃO – ENTREVISTA DE EMPREGO

Durante uma entrevista de emprego aconteceu algo estranho:

1. Um candidato levou pizza e comeu durante a entrevista (sem nem oferecer um pedaço ao recrutador).

Pergunta:

O que achou desse comportamento?

2. Uma candidata disse que seu cabelo era perfeito quando o recrutador perguntou por que ela deveria fazer parte da equipe.

Perguntas:

O que achou desse comportamento?

O que você diria se o empregador lhe perguntasse, por que você gostaria de fazer parte daquela empresa?

3. Quando foi questionado o motivo pelo qual o candidato queria a vaga, ele respondeu: “minha mulher quer que eu arrume um emprego”.

Perguntas:

O que achou desse comportamento?

Que tipo de resposta você daria a essa pergunta?

Digamos que você tenha sido entrevistado por exemplo para uma vaga de trabalho em um supermercado, como empacotador ou repositor. E o recrutador lhe perguntasse: por que você quer essa vaga? O que responderia?

Que outras coisas numa entrevista de emprego vocês acham que seria errado fazer?

E se você fosse desarrumado para a entrevista, o que poderia acontecer?

SITUAÇÃO – NO TRABALHO

Perguntas:

Depois de ouvir essa história, vocês acham que essa moça sofreu preconceito?

O que você faria se isso acontecesse com você em seu local de trabalho?

E se no trabalho vocês fossem humilhados por qualquer outra coisa, como lidariam com isso?

Por exemplo: “você não sabe ler direito”, “você escreve errado”.

E se alguém dissessem que você não estava tratando bem os clientes?

Alguém aqui viveu uma experiência de humilhação enquanto estava trabalhando?

SITUACÃO – NA ESCOLA**Perguntas:**

Você acha que essa pessoa sofreu preconceito aqui?

Como você se sentiria nessa situação?

O que você faria nessa situação?

Você já teve uma experiência parecida por ser deficiente? Como se sentiu? O que você fez em seguida?

Você conhece alguma pessoa que sofreu algum preconceito na escola por ser deficiente?

APÊNDICE M – termo de autorização de uso de imagem e depoimento

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Neste ato, eu _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador(a) da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito(a) no CPF/MF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município de _____/Alagoas. **AUTORIZO** o uso da imagem e som do(a) meu/minha filho(a) ou tutelado(a) em qualquer material entre fotos, mídia, cd e documentos, para ser utilizada pelo Instituto de Psicologia (IP/UFAL) – no estudo e projeto intitulado: **Narrativas de inclusão na escola e no trabalho: escutando os protagonistas**, dos pesquisadores Romário Barbosa Santos (mestrando) e a Dr.^a Angelina Nunes de Vasconcelos da UFAL, com sede, Campus A.C. Simões – Av. Lourival Melo Mota, s/n – Cidade Universitária – CEP: 57072-900, Maceió-AL, sejam essas destinadas à divulgação para a equipe envolvendo à pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e áudio acima mencionada aos pesquisadores e sua equipe, das seguintes formas: (I) folder de apresentação; (II) home page; e (III) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, computadores, CDs, DVDs, gravador de áudio-digital, entre outros). Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do meu/minha filho(a) ou tutelado(o) ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura

Telefone para contato:
E-mail:

APÊNDICE N – Ofício para acesso à Apae e informações de pacientes

Maceió, 02 de agosto de 2021.

OFÍCIO

À Federação das Apaes do Estado de Alagoas
Ao Centro Especializado em Reabilitação – CER II - Unidade Sede
Ao Sr. Presidente Ailson da Rocha Loureiro

Assunto: Solicitação para coleta de informações pessoais em registros de matrículas.

Nós, Romário Barbosa Santos (Mestrando) e a Prof^a Dr^a Angelina Nunes de Vasconcelos (Orientadora) estamos realizando uma pesquisa intitulada “**NARRATIVAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA E NO TRABALHO: ESCUTANDO OS PROTAGONISTAS**”, cujo projeto encontra-se em anexo, vimos através deste solicitar sua autorização para a coleta de informações de contatos pessoais em registros de matrículas da unidade CER II (Centro Especializado em Reabilitação). A coleta desses dados servirá como veículo para contato direto com os participantes desta pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição bioética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com as resoluções *Nº 466/12* e *Nº 510/16* do Conselho Nacional de Saúde e dessa forma nos comprometemos a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Atenciosamente,

(Assinatura dos pesquisadores)

ANEXOS

ANEXO A – Autorização do Instituto de Psicologia/ UFAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Atesto, para os devidos fins junto ao Comitê de Ética da UFAL, que o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) presta assistência psicológica à comunidade acadêmica e externa à Universidade. Atesto ainda que, caso haja necessidade, os sujeitos da pesquisa “**NARRATIVAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA E NO TRABALHO: ESCUTANDO OS PROTAGONISTAS**”, de autoria do mestrando Romário Barbosa Santos, sob responsabilidade da Prof^a. Dra. Angelina Nunes de Vasconcelos, poderão ser encaminhados ao SPA, dentro do seu horário de funcionamento, para receber assistência psicológica.

Maceió, 26/07/2021.

Prof. Dr. Jefferson de Souza Bernardes

Diretor – Instituto de Psicologia/UFAL



Prof. Dr. Jefferson de Souza Bernardes
SIAPE 1518410
Diretor do Instituto de Psicologia/IP
Universidade Federal de Alagoas/UFAL

ANEXO B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****ETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA E NO TRABALHO: ESCUTANDO OS PROTAGONISTAS

Pesquisador: ROMARIO BARBOSA SANTOS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 50390021.0.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.052.953

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa objetiva realizar uma investigação acerca dos sentidos produzidos por pessoas com deficiência intelectual sobre o trabalho, atrelando esses sentidos, as narrativas da sua trajetória escolar. A literatura revela que pessoas com deficiência Intelectual encontram dificuldades tanto para serem empregadas como para se manterem em seus empregos. Também são escassos estudos que avaliem não só a potencialidade para inserção no mercado de trabalho de indivíduos com deficiência Intelectual, mas, também, o preparo e o amadurecimento psicológico destes para o ingresso no mundo do trabalho. O enfoque dado até então, baseia-se na adaptação ou encaixe do indivíduo em determinadas ocupações adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com trabalho de campo, fundamentada na perspectiva da psicologia social para a compreensão de produções de sentido desses sujeitos. Vê-se que a abordagem qualitativa proposta no presente projeto tem como característica, realizar uma análise quanto a produção de sentido sobre as práticas profissionais de quem apresenta deficiência intelectual, atrelado a sua trajetória escolar. As etapas desta análise envolvem: a) Elaboração de modelos de questionários semiestruturados contendo alguns dados relevantes tais como: formação escolar, experiência profissional, e situação de trabalho dos participantes b) Entrevista com perguntas escrutinadoras visando uma melhor descrição envolvendo o processo de escolarização, as expectativas sobre a sua inclusão no trabalho, profissionalização, sentimentos em relação à sua experiência de trabalho e o apoio recebido da família. c) Gravação das entrevistas

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

Continuação do Parecer: 5.052.953

por meio de um aparelho de áudio digital ou plataformas on-line de videoconferência, d) Transcrição na íntegra dos dados para análise de conteúdo

Os resultados apontados aqui servirão de base para propiciar melhores estudos e criações de estratégias e/ou intervenções de orientações profissionais ao público pesquisado neste projeto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a produção de sentido sobre as práticas profissionais de quem apresenta deficiência intelectual atrelando essa produção a sua trajetória escolar.

Objetivo Secundário:

- 1) Discutir a relação entre a formação escolar e o exercício das práticas profissionais•
- 2) Investigar o significado de trabalhar narrados por de DI.
- 3) Relatar expectativas e sentimentos em relação ao trabalho, a sua experiência profissional e o apoio recebido da família.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador:

Riscos:

“Existe a possibilidade dos participantes encararem o momento das entrevistas e o preenchimento do questionário como invasão de privacidade, ou que isso esteja demasiadamente tomando seu tempo. Durante o processo das entrevistas, se eles depararem com lembranças ou reflexões do processo escolar e do trabalho, consideradas dolorosas, caso isso ocorra as entrevistas serão interrompidas, e aos participantes será sugerido o encaminhamento para serviços de escuta do IP.

Considera-se ainda, o risco relacionado ao vazamento dos dados, quando houver gravação de áudio e vídeo, assim, para diminuir este risco, os dados serão codificados”.

Benefícios:

“Oferecer aporte aos profissionais da educação para a identificação de novas estratégias metodológicas a

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, n°1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

serem utilizadas no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Trazer resultados sobre tipos de produção de sentido dessas pessoas, capaz de auxiliar em melhores estudos e criações de estratégias ou intervenções de orientações profissionais a este público*.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (Mestrado). Versão 4

A abordagem é qualitativa, no âmbito da Psicologia Social, cujo fim é investigar a produção de sentidos produzidos pelos sujeitos investigados. Esta pesquisa estará centralizada na cidade de Maceió, Alagoas, e contará com a participação de 4 pessoas adultas com o diagnóstico de DI. Os critérios de inclusão de participantes serão: (a) apresentar diagnóstico de DI, emitido por um médico ou através de relatório psicossocial/psicopedagógico; (b) possuir idade mínima de 18 anos; (c) estar trabalhando ou ter experiência de trabalho. Adotar-se-á neste trabalho o método de pesquisa descritiva e de campo.

Para a realização desta pesquisa, será feita, primeiramente, uma revisão bibliográfica referente ao tema de forma a tornar claros os conceitos a serem abordados. Por causa da situação atual envolvendo a pandemia do Covid-19, esta etapa da pesquisa será também adaptada por serem utilizadas plataformas de videoconferência on-line como Meet, Zoom ou Microsoft Stream, para participantes que não aceitarem que as entrevistas sejam feitas de modo presencial. Quanto à instrumentalização, serão utilizados alguns modelos de entrevistas com questionários semiestruturados para registro das caracterizações quanto à formação escolar, experiência profissional, diagnóstico e situação de trabalho dos participantes. As entrevistas terão como objetivo descrever o processo de profissionalização e escolarização, as expectativas sobre a sua inclusão no trabalho, bem como os sentimentos e em relação à sua experiência de trabalho e ao apoio recebido da família. Todas as entrevistas serão gravadas, quer por meio de plataformas de videoconferência on-line ou por meio de um aparelho de áudio digital que posteriormente terão as informações transcritas na íntegra para análise de conteúdo. Os participantes, totalizando 4 pessoas, serão localizados através de órgãos ou organizações no município de Maceió, como de cadastro em programa de balcão de empregos do SINE (Sistema Nacional de Emprego), APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e nos CAP's (Centros de Apoio Psicossocial). Após a coleta dessas informações os participantes serão contatados por telefone, ou em suas residências. Serão também, esclarecidos aos participantes os objetivos da pesquisa, após estes esclarecimentos e sua aceitação, encaminharemos a eles, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento. Todos os encontros, presenciais ou virtuais, serão previamente marcados de acordo com a disponibilidade dos dias e horários dos participantes. Será considerado a presença de pais ou outro responsável tutor para acompanhar o participante incapaz no inteiro processo desta pesquisa atendendo os preceitos da Tomada de Decisão Apoiada (T.D.A.), nos termos da Lei nº 13.146/2015.

O estudo apresenta como Desfecho Primário: Identificar produções de sentido sobre as práticas

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



profissionais de quem apresenta deficiência intelectual, levando em conta sua trajetória escolar. E como Desfecho Secundário: Contribuir para a excelência na formação escolar de alunos que apresentam deficiência intelectual visando o exercício de práticas profissionais. Através da análises nas narrativas produzidas por pessoas com DI a pesquisa poderá também, auxiliar em melhores estudos e criações de estratégias e/ou intervenções de orientações profissionais ao público pesquisado neste projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os seguintes documentos foram apresentados para avaliação:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1792370.pdf

Questionario_entrevistas_semiestruturadas.pdf

Orcamento_Detalhado.pdf

Resposta_3_CEP.pdf

TALE_Atualizado.pdf

TLCE_Atualizado.pdf

Declaracao_pesquisadores.pdf

Projeto_revisado.pdf

Dec_imagem_e_som.pdf

Assentimento_uso_imagem_depoimento.pdf

Respostas_CEP.pdf

Carta_Resposta_CEP.pdf

Anuencia_apae.pdf

folhaDeRosto.pdf

declaracao_apae.pdf

Anuencia_IP.pdf

Recomendações:

- Recomenda-se que seja alterada a redação do item 4 do TALE, uniformizando com a do item 5 do TCLE.

Solicita-se colocar a frase abaixo:

"Garantimos que você não vai precisar pagar nada para participar deste estudo. Caso isso aconteça será ressarcido"

-Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de Inadequações"

-Caso tenha dúvidas entre em contato com o CEP via e-mail comitedeeticaufal@gmail.com ou via Skype comitedeeticaufal@hotmail.com

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
PROJETO DE PESQUISA APROVADO. SEM ÔBICE ÉTICO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.Sª. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	05/10/2021		Aceito

Básicas do Projeto	ETO_1792370.pdf	04:44:22		Aceito
Outros	Questionario_entrevistas_semiestruradas.pdf	05/10/2021 04:36:18	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Orçamento	Orcamento_Detalhado.pdf	05/10/2021 04:33:49	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
Outros	Resposta_3_CEP.pdf	05/10/2021 04:29:40	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Atualizado.pdf	05/10/2021 04:24:28	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE_Atualizado.pdf	05/10/2021 04:23:35	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisadores.pdf	05/10/2021 04:21:50	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_revisado.pdf	05/10/2021 04:20:29	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
Outros	Dec_imagem_e_som.pdf	13/09/2021 13:23:37	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
Outros	Assentimento_uso_imagem_depoimento.pdf	13/09/2021 13:20:12	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
Outros	Respostas_CEP.pdf	13/09/2021 13:07:43	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
Outros	Carta_Resposta_CEP.pdf	30/08/2021 17:43:06	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
Outros	Anuencia_apae.pdf	30/08/2021 17:40:50	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	02/08/2021 12:52:28	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
Outros	declaracao_apae.pdf	02/08/2021 12:52:02	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito
Outros	Anuencia_IP.pdf	01/08/2021 20:40:35	ROMARIO BARBOSA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 21 de Outubro de 2021

Assinado por:

CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br