

Inclusão escolar e mercado de trabalho: análise das percepções de pessoas com deficiência intelectual

School inclusion and labor market: analysis of perceptions of people with intellectual disabilities

Caissa Veloso e Souza¹Luiza Gismondi da Silva de Araújo Santos²Nayara Kelly Batista³

Resumo

Este estudo objetivou identificar e analisar como jovens com deficiência intelectual, que estudam em uma escola especial privada de Belo Horizonte, percebem o processo de inclusão no ambiente escolar e o possível acesso ao mercado de trabalho. Caracterizou-se como estudo de caso descritivo, de abordagem qualitativa. Foram entrevistados dez alunos com deficiência intelectual de uma escola particular Belo Horizontina. Os entrevistados passam por situações que os constroem, mas têm a facilidade de se relacionar com outras pessoas com deficiência. Foi observado também que o ambiente escolar no qual estão inseridos proporciona a sensação de acolhimento, companheirismo e ajuda no que se refere aos profissionais. As expectativas para o mercado de trabalho demonstram-se desconhecidas pela maioria, entretanto, muitos têm o desejo de seguir uma carreira profissional.

Palavras-Chave: Inclusão social; Deficiência intelectual; Mercado de trabalho

Abstract

The study aimed to identify and analyze how young people with Intellectual disability, who study in a special private school in Belo Horizonte, perceive the process of inclusion in the school environment and the possible access to the labor market. The research was characterized as a descriptive case study, with a qualitative approach. Have been interview ten students with intellectual deficiency of a Belo Horizontina private school. Regarding the results it was possible to infer that the interviewees go through situations that constrain them, but they have the facility to relate to other people with disabilities. It was also observed that the school environment in which they are inserted provides the perception of reception, companionship and help with professionals. Expectations for the job market are unknown by most, however, many have the desire to pursue a professional career.

Keywords: Social inclusion; Intellectual deficiency; Job market.

¹ Centro Universitário Unihorizontes, Brasil. Email caissaveloso@yahoo.com.br Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1844-8308>

² Centro Universitário Unihorizontes, Brasil. Email luizagismond@hotmail.com <http://orcid.org/0000-0002-0376-0350>

³ Centro Universitário Unihorizontes, Brasil. Email nayarakbatista@yahoo.com.br Orcid <http://orcid.org/0000-0002-5227-7234>



Introdução

Historicamente, as diferenças físicas e comportamentais foram alvo de perseguição em diversas sociedades. Na antiguidade europeia, ‘ser portador’ de deficiência equivalia a ser ‘inútil’, e esta compreensão levou à instituição de práticas como a morte de crianças, principalmente recém-nascidos em muitas culturas (ARANHA, 1995)

Segundo Tessaro (2005), a pessoa com deficiência nem sempre foi respeitada em suas diferenças, sendo menosprezados diante dos demais membros da sociedade. Esse foi, portanto, um público que por muito tempo foi ignorado e vítima de abandono, rejeição, maus-tratos e até mutilações.

A cultura Espartana, na antiga Grécia, era famosa pelo modo como produzia guerreiros e também como ‘cuidava’ das crianças que eram consideradas inaptas para se tornarem espartanos autênticos: eram lançadas de cima do Taigeto, penhasco de mais de 2000 metros de altitude. Em Roma, a Lei das XII Tábuas garantia aos patriarcas o direito de matar seus filhos ‘defeituosos’ (FONSECA, 2006).

Na Idade Média, as diferenças físicas ou mentais eram frequentemente tratadas como castigo por algum pecado (que poderia, inclusive, ter sido cometido pelos pais) ou como possessão demoníaca, o que levou muitos deficientes ao linchamento público ou à fogueira. Com a formação dos Estados Modernos e a intensificação da divisão do trabalho no contexto do surgimento do capitalismo, começam a emergir discursos de valorização do trabalho individual e, por conseguinte, discursos de desvalorização dos que eram considerados ‘improdutivos’ para o sistema, que onerariam a estrutura produtiva (FONSECA, 2006).

Mas também houve iniciativas em prol da pessoa com deficiência, sejam por medidas assistencialistas ou pela criação de vagas de emprego específicas para tais. Fonseca (2006) considera que a mudança de uma perspectiva assistencialista para a profissionalizante se deu no Renascimento e se intensificou com a consolidação do capitalismo e com a Revolução Industrial.

Contudo, foi somente no século XX, já no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, que a questão da deficiência se tornou objeto de investigação social e



científica mais aprofundada. Na década de 1960 os movimentos pela ampliação dos direitos das ‘pessoas com deficiência’ se somaram às lutas identitárias feministas, negras e homossexuais, pressionando os Estados e a sociedade por mais visibilidade e atenção. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1948, foi um importante passo na luta pela igualdade de oportunidades (VERDUGO *et al.*, 2012; BARROS *et al.*, 2016).

A questão da deficiência se tornou objeto de estudo sistemático por parte das ciências. Desde então, começaram a surgir discursos contrários à segregação e em prol da integração do deficiente na sociedade. A escola é uma das instituições sociais privilegiadas neste processo de inclusão, em função de seu papel formativo junto aos jovens e adolescentes (BELISÁRIO, 2005; DELLANI, 2012).

Desde a década de 1970 no mundo, são diversas as iniciativas teóricas e práticas de inclusão de jovens com deficiência no ambiente escolar. No Brasil este processo se intensifica a partir da década de 1990, pela pressão da Constituição Federal de 1988. No entanto, a despeito das teorias e do esforço de alguns atores sociais, identifica-se que a integração de deficientes físicos no ambiente social ainda é precária e está distante da sua materialização efetiva (TESSARO, 2005; SILVA, 2006).

Nesse contexto, o processo de inclusão em ambiente escolar pode se dar tanto nas escolas convencionais ou, em alguns casos, escolas especializadas que promovem um ambiente direcionado de interação e socialização. Portanto, para compreender melhor a questão da inclusão de jovens deficientes no ambiente escolar e laboral, este artigo se propõe identificar e analisar como jovens com deficiência mental, que estudam em uma escola especial privada de Belo Horizonte, percebem o processo de inclusão no ambiente escolar e o possível acesso ao mercado de trabalho.

Academicamente este estudo contribui por ampliar a discussão no âmbito da educação inclusiva e gestão das organizações, também para o crescimento de produções científicas sobre o tema. Segundo Parmenter (2001) e Brooker *et al.*, (2015) as publicações relacionadas às pessoas com deficiência intelectual encontram-se negligenciadas, ou seja, são excluídos das pesquisas acadêmicas ou citados somente de acordo com banco de dados secundários. Sendo assim, este é um estudo importante tendo em vista que analisa a percepção da inclusão sob a abordagem qualitativa teórica



e empírica.

Socialmente torna-se importante devido ao processo de inclusão das minorias sociais, como pessoas com deficiência mental, compreendendo o assunto de interesse tanto daqueles que estão inseridos no contexto quanto daqueles que com eles se relacionam.

Concepções de deficiência

Ao longo do tempo foram utilizadas muitas expressões para definir as diferenças inatas ou adquiridas: inválidos, incapazes, retardados, excepcionais e pessoas deficientes (FONSECA, 2006; SCHALOCK; LUCKASSON; SHOGREN, 2007), culminando no que a Constituição de 1988 definiu como pessoa portadora de deficiência por toda a legislação ordinária (UNESCO, 2007). Atualmente não se usa o termo ‘portador’, ficando estabelecido como a forma de tratamento ‘pessoa com deficiência’.

A definição de “deficiência” é tema de discussão científica desde meados do século XX. Segundo a Organização Mundial da Saúde (1989), há três termos que podem ser considerados diferentes faces da questão: deficiência, incapacidade e desvantagem.

A Deficiência refere-se à perda/anormalidade de cunho temporário ou permanente, nos planos fisiológico, psicológico e anatômico; a incapacidade é caracterizada como restrição resultante da deficiência que resulta na dificuldade em desempenhar algum tipo de atividade e; a desvantagem, é a limitação de desempenhar algum tipo de papel seja pelo sexo, idade, fatores sociais e culturais, decorrentes da deficiência ou limitação (AMARILIAN *et al.*, 2000).

A distinção conceitual acima é relevante para evidenciar os componentes sociais envolvidos na questão da deficiência. Para Amarilian *et al.* (2000), enquanto a deficiência está associada a uma limitação anatômica/fisiológica, a incapacidade e a desvantagem seriam socialmente construídas e impostas as pessoas com deficiência, limitando sua vida social e sua participação no todo social.

A partir de uma leitura fundada em duas bases teóricas (a etologia que estuda o comportamento social e individual e o materialismo dialético que é uma concepção



filosófica), Aranha (1995, p. 69) considera que deficiência é a “condição complexa multideterminada, de limitação ou de impedimento de participação do indivíduo na trama de relações que compõem a trama da existência real concreta”.

A autora também enfatiza que os juízos acerca da deficiência são socialmente construídos de acordo com os valores vigentes em cada sociedade. Assim sendo, a deficiência não deve ser vista como um atributo individual, mas sim como uma construção social a partir de determinados *status* que convencionam estereótipos de normalidade. Em função destes estereótipos é que se definem as expectativas do que se considera normal ou aceitável, e se segrega aqueles que não se enquadram nos parâmetros socialmente aceitos de regularidade (ARANHA,1995).

Para Lancilloti, “a noção de deficiência vem se modificando historicamente, à medida que as condições sociais são alteradas pela própria ação do homem, gerando novas necessidades na sua relação com o meio social” (LANCILLOTI, 2003, p. 47).

Nesse aspecto, segundo Oliveira (2006), em toda sociedade há arquétipos acerca da deficiência que influenciam no modo de organização histórico-cultural no qual se encontram. Endossando o diagnóstico, Carvalho-Freitas (2007) afirma que as concepções de deficiência são consideradas como “formas de interpretação da deficiência predominantes ao longo do tempo, que se caracterizam como matrizes interpretativas que moldaram e legitimaram a distinção das pessoas com deficiência, tanto na sociedade quanto no trabalho” (CARVALHO-FREITAS, 2007, p. 35-36).

Para Braga e Schumacher (2013) o processo de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil para se tornar efetivo necessita de reivindicações combinadas entre Estado, pessoas com deficiência e representantes responsáveis tendo em vista os aspectos históricos e culturais que remeteram e remetem o modelo ao qual esta parcela da sociedade encontra-se inserida.

Segundo Simplican *et al.*, (2015) a inclusão da pessoa com deficiência deve abranger quatro áreas: 1) implementação organizacional; 2) inclusão no que se refere ao desenvolvimento com a família; 3) inclusão em todas as amplitudes da sua deficiência e; 4) as organizações como promotoras e defensoras da inclusão social. Logo, a inclusão requer a participação do Estado, sociedade e também, organizações privadas.



A inclusão da pessoa com deficiência no plano social e mercado de trabalho

A palavra *Inclusão*, do verbo incluir (do latim *includere*), no seu sentido etimológico, significa “conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de” (MAZINI; BAZON, 2005, p. 02). O termo *inclusão* passou a ser adotado nas abordagens científicas acerca da relação entre sociedade e pessoas com deficiência a partir da década de 1980, quando começaram a surgir críticas ao termo *integração*, que havia sido consagrado pelos teóricos que adotavam o “princípio da normalização” (BATISTA; ENUMO, 2004).

A noção de *integração* do deficiente é recente e possui um impacto considerável na percepção da relação entre indivíduo com deficiência e sociedade. Em 1972, um grupo de pesquisadores escandinavos propôs o “princípio da normalização” para fundamentar as ações de *integração* social de deficiente. Segundo este princípio, “toda pessoa portadora de deficiência possui o direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou ‘normal’ possível, na sociedade em que vivem” (BATISTA; ENUMO, 2004, p.102-103). Porém as noções de normalidade e de *integração* se revelaram limitadas por partirem das diferenças causadas pela deficiência, o que levava a novas formas de segregação (salas de aula exclusivas para “alunos especiais”, por exemplo).

Por isso, a partir da década de 1980 a ‘*integração*’ perde força e a ‘*inclusão*’ ganha espaço para designar o processo de inserção social da pessoa com deficiência. Para Batista e Emuno (2004), a divergência terminológica é relevante do ponto de vista semântico. Segundo os autores, *integração* “dá ideia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa”, enquanto *inclusão* “remete a uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional” (BATISTA; EMUNO, 2004, p.102). Enquanto a noção de *integração* adota como pressuposto o fato de que a dificuldade está na pessoa com deficiência, a ideia de *inclusão* implica toda a sociedade como participante do processo de inserção social das diferenças e, em especial, as escolas.

A noção de *inclusão* é defendida por vários autores, entre eles Sasaki (2010, p 40), que a concebe como “um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos (...) e na mentalidade de todas as



peças”. Para Aranha (2002) inclusão pode ser definida como a oportunidade de participar de acordo com as suas capacidades de algo que, por algum motivo, não o exercem.

No Brasil, os movimentos pela inclusão crescem a partir da década de 1990, sendo influenciados pelos movimentos sociais Europeus na década de 1960, que originaram a liga internacional pela inclusão de origem Bélgica, estendendo pela Europa, Indonésia, Índia, Austrália, Hong Kong e posteriormente, Américas (MAZINI; BAZONI, 2005).

Para Carrinton (1999) a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar devem considerar os valores culturais e coletivos da sociedade onde se encontra, fazendo necessário envolvimento constante da instituição com a sociedade.

Em relação à inclusão da pessoa com deficiência intelectual, foco deste estudo, Hall (2010) ao analisar os processos de inclusão e exclusão de pessoas com deficiência intelectual que participam de atividades artísticas, considerou que a relação com a arte desenvolve um sentimento de pertencimento à sociedade, tendo em vista que a natureza da inclusão é vivenciada pelo sentimento de proximidade e valorização em situações e experiências sociais. Sugere também, a promoção de projetos artísticos para este público no sentido de aproximar e incluir estas pessoas.

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 foi fundamental para alavancar as iniciativas em prol da inclusão social nos planos educacionais e de trabalho. No que se refere ao trabalho, a Lei de Cotas, de 2012, teve um papel preponderante por ter tornado obrigatória para empresas com mais de 100 funcionários, a reserva de um percentual entre 2% e 5% de vagas no quadro funcional para pessoas com deficiência (CAMPOS; VASCONCELLOS, 2013, p.561). Essa legislação trouxe para o mundo empresarial uma responsabilidade de inserção que só estava presente no ambiente público. O universo do mercado passou a ser corresponsável pela inclusão.

Campos e Vasconcellos (2013) destacam o esforço que surge no cenário empresarial-industrial brasileiro para se adequar ao processo de *gestão da diversidade*, preocupado tanto com a *inserção* (isto é, a entrada de pessoas com deficiência via processo de seleção e recrutamento) como também sua *inclusão* ampla, que:

[...] perpassse todos os processos de gestão de pessoas, promovendo o alinhamento estratégico horizontal entre eles e vertical com os macro-objetivos organizacionais, fazendo-se necessário que a área de Recursos Humanos passe a capitanear o processo, assessorada pela alta liderança e por outras áreas da empresa, em vez de ser a única responsável (CAMPOS; VASCONCELLOS, 2013, p.561-562)

Competência e visão de futuro passaram a ser associadas à responsabilidade social corporativa, incorporando valores aos serviços e produtos oferecidos pela empresa. Teóricos como Schwarz e Haber afirmam que a empresa que valoriza a diversidade adquire um diferencial competitivo ao saber lidar com as diferenças num mercado plural e globalizado (CAMPOS; VASCONCELLOS, 2013). Ao valorizar seu quadro de funcionários heterogêneo e diversificado, a empresa tem a oportunidade de reforçar os vínculos entre os funcionários e com a sua imagem pública, o que certamente tende a ser visto com bons olhos pelo mercado (CAMPOS; VASCONCELLOS, 2013).

Porém, apesar da abertura requisitada pela legislação e do interesse de várias organizações pela efetivação real da diversidade e da inclusão, ainda há grande quantidade de empresas que não respeitam os percentuais mínimos estabelecidos pela lei (CAMPOS; VASCONCELLOS, 2013).

Conforme dados apresentados pelo Ministério do Trabalho (2012), somente 0,7% do total de vagas de trabalho é preenchido por deficientes, apesar que, segundo dados do CENSO de 2010, cerca de 24% da população tenha declarado possuir algum tipo de deficiência no país (Leal; Thomé, 2012). Essa assimetria demonstra que ainda há muito a avançar quanto à superação de barreiras que impedem a inclusão efetiva de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Ao analisar a promoção de igualdade e oportunidade para trabalhadores com deficiência intelectual, Bezerra e Vieira (2012) concluíram que não há oportunidade nem igualdade no mercado de trabalho para este público, fazendo necessário mudanças na gestão de recursos humanos das organizações para que estes objetivos sejam atingidos.

Holanda *et al.*, (2015) discorre que as pessoas com deficiência possuem reduzida



interação social motivada pela dificuldade de locomoção prejudicando as relações sociais extrafamiliares afetando a sua participação no plano social.

Segundo Brasil (2015), a pessoa com deficiência tem o direito ao trabalho, em ambiente acessível e inclusivo, baseado em relações igualitárias e equânimes. Contudo, Amado *et al.*, (2013), Fujimoto *et al.*, (2014), Maia e Carvalho-Freitas (2015), Barbosa e Nunes (2016) discorrem que a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, vida comunitária e participação cultural, é um caminho que ainda enfrenta muitos desafios pelas ONG's, Estados e organizações.

Uma das sugestões para a melhoria na qualidade de vida do trabalho destas pessoas é o emprego apoiado, que têm demonstrado ser uma estratégia em prol do rompimento de barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais no contexto organizacional (FUJIMOTO *et al.*, 2014).

Entretanto, ao analisar os profissionais com deficiência em duas organizações, Maia e Carvalho-Freitas (2015) discorrem que apesar das empresas não utilizarem estratégias que garantam igualdade e acessibilidade para esse público, estes trabalhadores se sentem satisfeitos e valorizados no ambiente laboral.

2.3 Escola inclusiva e políticas públicas de educação

A partir da década de 1990 foram intensificadas ações em prol da inclusão da pessoa com deficiência na educação. Ao redor do mundo diversas conferências reafirmaram os compromissos internacionalmente assumidos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos na busca pela inclusão, com destaque para a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, na Tailândia em 1990; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, em Salamanca, Espanha; a 48ª Conferência sobre Educação da UNESCO, em Genebra, Suíça, em 2008 (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011). Destas conferências participaram centenas de representantes de Estados e também organizações e instituições da sociedade civil.

Segundo a Unesco (1994), por meio da declaração de Salamanca, a inclusão da pessoa com deficiência deve abranger todos âmbitos, desde a família, como ao acesso de bens e serviços garantidos em lei de forma igualitária. Neste sentido, a inclusão e a

participação são essenciais para a promoção da dignidade humana e o exercício dos direitos humanos.

No Brasil, foi somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que se efetivaram as iniciativas em prol da inclusão na educação. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece a educação especial como modalidade de educação escolar. Foi por meio deste decreto que as Instituições de Ensino Superior (IES) foram obrigadas a realizar adaptações para pessoas com deficiência em provas e concursos, respeitando as peculiaridades da deficiência de cada indivíduo (BRASIL, 1988).

Mazini e Bazon (2005) destacam os avanços da inclusão escolar no Brasil no início dos anos 2000 com a adoção da declaração de Salamanca e com a expansão do debate sobre o tema em eventos científicos e publicações. Porém, as autoras também constatarem que a educação não propicia a inclusão somente por matricular, de forma indiscriminada, alunos com deficiência, sem antes efetuar estudos aprofundados sobre as condições específicas requeridas, sem fornecer um preparo adequado aos professores e sem realizar modificações no contexto das escolas, para o atendimento da criança com deficiência.

A implementação de políticas de inclusão revela uma série de dificuldades que devem ser tratadas de forma sistemática e amparadas ao mesmo tempo na produção de conhecimento e no desenvolvimento de recursos e instrumentos. Mrech (1998) propõe para o enfrentamento destas dificuldades a preparação dos profissionais envolvidos neste contexto; auxílio na criação de novos métodos de aprendizagem de acordo com as necessidades deste público; oportunidade no desenvolvimento de novas estratégias; compreensão dos professores no que se refere à aptidão e limitação dos alunos nesta situação e; adequações estruturais para que os profissionais e professores possam ter condições adequadas de trabalho.

A concepção que passa a ser difundida pela declaração de Salamanca e que está na base na compreensão contemporânea quanto à diversidade implica uma noção de inclusão mais ampla, “total, incondicional, que ultrapassa os âmbitos dos alunos com deficiência, englobando-os, sem dúvida” (DELLANI; MORAES, 2012, p.6). Isso significa afirmar que as escolas são capazes de incluir alunos excluídos, concentrando-se nas situações de exclusão e não somente no aluno excluído.



Segundo Mantoan (2003), as práticas de inclusão escolar devem necessariamente passar pelo exercício da alteridade, isto é, a capacidade de entender e reconhecer o outro como diferente, sem exigir dele que seja igual a mim.

Porém, não é isso o que se vê na prática. Ainda segundo Mantoan (2003), os modelos atuais de escola no Brasil, apesar de todos os esforços, ainda funcionam de forma seletiva e excludente, não correspondendo às características individuais e socioculturais diferenciadas de seu alunado. Talvez este seja um dos motivos pelos quais os pais brasileiros de crianças com deficiência se comportem de forma diferente dos pais de outros lugares do mundo.

Fujimoto *et al.*, (2014) afirmam que o caminho para incluir as pessoas com deficiência implica no desenvolvimento de construções que incorporem as vozes dessas minorias em conjunto com a maioria. Portanto, a noção de incluir deve estar principalmente alicerçada em perceber as coisas de si e do outrem, não somente em procedimentos relacionados à educação, lazer, trabalho, arquitetura e cultura (CAMARGO, 2017).

Entretanto, Bezerra (2017) ao analisar a inclusão de pessoas com deficiência no plano escolar, concluiu que, apesar de aparentemente a mesma apresentar-se democrática, esta possui um viés classificatório e estigmatizante, contribuindo para produção e reprodução da desigualdade social. Nesse contexto, para Nepomuceno (2020), apesar de o Estado delinear políticas que valorizam as diferenças, a promoção da dignidade e a inclusão, ainda há carência prática dessas inserções.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracterizou como um estudo de caso descritivo de abordagem qualitativa, que permitiu identificar e analisar como jovens com deficiência mental, que estudam em uma escola especial de Belo Horizonte, percebem o processo de inclusão no ambiente escolar e possível acesso ao mercado de trabalho.

A unidade de análise consistiu em uma escola especial inclusiva, de natureza privada, localizada na cidade de Belo Horizonte, e a unidade de observação foram as pessoas com deficiência intelectual que estudam nesta escola.

Para a coleta dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro foi elaborado a partir dos objetivos específicos de forma a se obter os dados necessários sob a percepção das práticas de inclusão escolar e possibilidades de acesso ao mercado de trabalho das pessoas com deficiência intelectual. O roteiro de entrevistas foi baseado nas categorias de análise: concepções de deficiência; inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e; escola inclusiva e políticas públicas de educação (BARDIN, 2008).

Todos os entrevistados possuem algum tipo de deficiência mental e são alunos regularmente matriculados em uma escola privada em Belo Horizonte, que atende exclusivamente alunos com deficiência. Não foi realizada distinção prévia quanto ao tipo de deficiência, exceto daquela que impossibilitasse o sujeito de ser entrevistado (a). Os entrevistados foram escolhidos por acessibilidade e seus nomes foram ocultados, sendo identificados por E1 a E10, obedecendo ao critério de saturação dos dados.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2008), que analisa os dados por meio de categorias e subcategorias de análise, visando obter as frequências relacionadas ao tema que permitirão verificar a percepção dos entrevistados no que se refere à inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar e no mercado de trabalho. As categorias foram definidas de acordo com os objetivos específicos do estudo, quais sejam: concepções de deficiência; inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e; escola inclusiva.

Caracterização dos sujeitos de pesquisa

As entrevistas foram realizadas com dez alunos da escola, sendo três homens e sete mulheres. É importante destacar que a escola em que foi feita as entrevistas é uma escola inclusiva, ou seja, é preparada especialmente para atender alunos com deficiência, respeitando suas especificidades e visando preservar a integridade de seus alunos acerca de suas limitações. Todos os alunos entrevistados possuem dezesseis (16) anos e, para preservar suas identidades, cada entrevistado recebeu um número de 1 a 10, pelo qual é designado nesta pesquisa.

O Quadro 1 apresenta a caracterização dos sujeitos de pesquisa, em termos do sexo e tipo de deficiência.



Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Entrevistado	Sexo	Idade	Tipo de deficiência
E1	Feminino	16	Atraso mental
E2	Feminino	16	Síndrome de Down
E3	Masculino	16	Autismo
E4	Feminino	16	Atraso mental
E5	Masculino	16	Deficiência visual e atraso mental
E6	Masculino	16	Atraso mental
E7	Feminino	16	Atraso mental
E8	Feminino	16	Atraso mental
E9	Feminino	16	Atraso mental
E10	Feminino	16	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDH

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

No que se refere aos tipos de deficiências dos entrevistados, cinco possuem atraso mental, um possui atraso mental e deficiência visual, um autismo, um Síndrome de Down e um transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Concepções de Deficiência

Na categoria “concepções de deficiência” os entrevistados foram perguntados se já passaram por alguma situação que, em função da sua condição, tenham ficado constrangidos. Foi constatado, que sim, em muitas situações do dia-a-dia eles passam por situações que os deixam constrangidos, com vergonha e até muitas vezes medo. A dificuldade na organização de itens pessoais também apareceu nos relatos dos respondentes. Algumas dessas situações são ilustradas nos relatos a seguir:

[risos] uma vez por eu não enxergar direito, os meninos da minha sala reclamaram de mim (E4).

Agora estou passando muito, os meninos estão me tratando muito mal, me chamando de feia e chata (E9).

Isso reforça o que disse Oliveira (2006), quando afirma que em toda a sociedade há arquétipos acerca da deficiência, que influenciam no modo de organização histórico-cultural no que se encontram. Destaca-se que essa situação pode ser encontrada inclusive entre aqueles que têm deficiência, diferenciando-as segundo arquétipos de feios, bonitos ou ‘mais diferentes’.

Sabe-se que pessoas com deficiência enfrentam diariamente dificuldades no seu dia a dia. No que se refere a essa afirmação foi perguntado quais as principais dificuldades esses jovens enfrentam no seu cotidiano. Nesse aspecto parece não haver clara percepção, exceto no que se refere aos entrevistados que possuem deficiência visual sobre possíveis dificuldades, o que pode ser resultado de um ambiente ‘protegido’, tanto pela família quanto pelo convívio escolar, conforme relatos de E2 e E5.

Não possuo nenhuma dificuldade no meu dia a dia (E2).

De vez enquanto. (Pausa) pela minha visão sim (E5).

No caso de E5 fica claro, por este e por relatos anteriores que, em sua percepção, o fator limitador para sua inclusão está relacionado a falta da visão, deixando de lado qualquer aspecto relacionado a deficiência mental.

Conforme descreve Fujimoto *et al.*, (2014) e Camargo (2017) a inclusão das pessoas com deficiência devem incorporar as vozes dessas minorias em conjunto com a maioria, na construção de planos e projetos que abranjam a educação, lazer, trabalho, arquitetura e cultura.

Esta informação foi questionada a partir da pergunta: vocês acham que o mercado está apto para recebê-los? Identificou-se, nas respostas, que há tanto posições mais otimistas quanto uma certa desconfiança em relação ao futuro profissional, como observa-se pelas respostas dos entrevistados E1 e E5.

[Risos] acho que sim, (risos) gosto muito de cozinhar (E1).

[Pausa] sei das minhas dificuldades por não enxergar, então terei

dificuldades em arrumar um emprego (E5).

Os entrevistados parecem reconhecer que há limitações, especialmente em função da recepção na sociedade, mas, contudo, parece não haver plena consciência acerca da extensão da limitação, como por exemplo a fala de E1, que acredita que o fato de saber cozinhar, por si só, poderá incluí-la no mercado de trabalho.

Campos e Vasconcellos (2013) destacam o esforço que surge no cenário empresarial-industrial brasileiro para se adequar ao processo de gestão da diversidade, preocupando tanto com a inserção (isto é, a entrada de pessoas com deficiência via processo de seleção e recrutamento) como também sua inclusão ampla.

Ressalta-se que as organizações têm disponibilizado vagas para pessoas com deficiência como preconiza a lei, porém, muitas não estão preparadas para recebê-los (Fujimoto *et al.*, 2014; Barbosa; Nunes, 2016). Segundo Neves-Silva, Prais e Silveira (2015) a elaboração de leis não é suficiente para a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, sendo necessário a implementação de políticas públicas que visem auxiliar esse processo.

Destaca-se que no Brasil ainda muito o que se trabalhar em prol da aceitação no mercado de trabalho pessoas com deficiência. Nesse aspecto, tanto o mercado quanto esses jovens precisam estar preparados. Segundo dados do Censo do IBGE (2010), cerca de 24% da população declararam possuir algum tipo de deficiência no país.

Escola inclusiva

Foi perguntado aos entrevistados sobre a relação entre eles e seus colegas de sala. Todos afirmaram que possuem boas relações, mas destacaram que se entendem de forma mais adequada do que com pessoas sem nenhum tipo de deficiência. O que foi de fácil observação, pois na entrevista se sentiram mais à vontade conversando entre eles do que com o entrevistador.

[Risos] minha relação com meus colegas é boa! (E1).

Minha relação é boa, nós gostamos de conversar e não brigamos



(E3).

Essas informações são interessantes para reforçar a constatação de Batista e Emuno (2004), de que a noção de integração do deficiente é recente e possui impacto considerável na percepção da relação entre indivíduo com deficiência e sociedade. Destaca-se que, apesar dos relatos de boa convivência com os colegas em geral, percebe-se a dificuldade da sociedade em lidar com a pessoa com deficiência.

Foi questionado também se eles consideram a escola adaptada fisicamente e estruturalmente para suas demandas. Como se trata de uma escola inclusiva, todos os entrevistados disseram que sim, os entrevistados parecem se sentirem confortáveis no ambiente escolar, especialmente por comungarem ‘limitações’ com seus colegas, e, em especial, pelo ambiente proporcionar uma estrutura adequada para as atividades cotidianas.

Outra pergunta em relação ao ambiente escolar foi como esses jovens avaliam o nível de preparo dos profissionais da escola (professores, coordenadores, direção e funcionários) para as suas necessidades especiais e como dito pelos entrevistados E6 e E7.

acho bom o tempo todo, todos me agradam aqui na escola (risos)
(E6)

Os profissionais aqui são bons, eles me ajudam bastante. (E7)

Os alunos retratam o carinho, a atenção e a dedicação que recebem dos profissionais da escola, deixando-os confortáveis para o convívio diário. O diálogo com os alunos deixou transparecer que o ambiente parece proporcionar a efetiva inclusão, ou seja, não são todos tratados de maneira análoga, e sim, compreendidos em termos de suas necessidades e, a partir daí, considerados como parte do todo, logo, este estudo não vai de encontro ao que considera Bezerra (2017) que descreve o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência como classificatório e estigmatizante.

Neste sentido, Carrington (1998) discorre sobre a importância do processo de convivência escolar com os alunos com deficiência e a necessidade de interação com os demais membros da sociedade para que este processo seja ampliado para todos os



âmbitos de acesso deste público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou identificar e analisar como jovens com deficiência mental, que estudam em uma escola especial privada de Belo Horizonte, percebem o processo de inclusão no ambiente escolar e possível acesso ao mercado de trabalho. A abordagem teórica utilizada considerou os conceitos de deficiência e inclusão, escolas inclusivas e na inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

A metodologia foi um estudo de caso descritivo, de abordagem qualitativa, sendo realizadas entrevistas com dez alunos de uma escola particular inclusiva, a fim de extrair informações sobre como esses jovens enxergam o processo de inclusão a partir do seu olhar.

Pôde-se constatar, com base nas entrevistas e em observações, que esses jovens passam por situações que os constroem, mas eles têm a facilidade de se relacionar com outras pessoas com deficiência. Foi observado também que o ambiente escolar no qual estão inseridos proporciona a sensação de acolhimento, o que pode fazer com que tenham uma percepção positiva acerca do mercado de trabalho e de demais ambientes sociais.

Em relação às expectativas de inclusão no mercado de trabalho, a maioria demonstrou desconhecer esse processo, entretanto, muitos têm desejo de seguir uma carreira profissional. Nesse aspecto destaca-se que, apesar de não ter sido o foco deste trabalho avaliar o ambiente organizacional, identifica-se que, de maneira geral, este não está preparado para receber indivíduos com deficiência, em suas mais diversas variações.

Como limitações do estudo, pode-se citar o próprio público pesquisado. Por se tratar de jovens com deficiência mental há dificuldade por parte destes em estabelecer um diálogo mais profundo, se limitando a frases curtas e que respondam diretamente o que foi perguntado.

Como sugestões para estudos futuros acredita-se que esse ambiente possa ser melhor analisado por meio de técnicas que pesquisa que envolvam a imersão no



ambiente como, por exemplo, a etnografia. Outra sugestão, que foi identificada a partir da observação da pesquisadora, se refere ao papel das novas tecnologias no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

AMADO, A. N. *et al.* Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. **Intellectual and developmental disabilities**, v. 51, n. 5, p. 360-375, 2013.

AMIRALIAN, M. L. T. *et al.* Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n. 1, p. 97-103, 2000.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em psicologia**, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995.

BARBOSA, O. F. B.; NUNES, S. C. Emprego Apoiado: Alternativa para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Costa do Sauípe - BA: XL EnAnpad, **Anais...** 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARROS, T. S.; DEUSILAN, A.; NORATO, H.; MORAIS, I. Organizações e diversidade: uma análise do tratamento dado aos alunos portadores de deficiência em instituições federais de ensino superior. **Revista Organizações em Contexto**, v. 12, n. 23, p. 69-102, 2016.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de psicologia**, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BELISÁRIO, J. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP. 2005.

BEZERRA, S. S.; VIEIRA, M. M. F. People with Intellectual Handicaps: the new “working-class brats” of labor organizations. **RAE**, v. 52, n. 2, p. 232-245, 2012.

BEZERRA, G. F. School inclusion of students with disabilities: a reading from Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 475-497, 2017.

BRAGA, M. M. S.; SCHUMACHER, A. A. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth. **Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, p. 375-392, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Atlas Editora, 1988.



BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: **Diário Oficial da União**, 2015.

BROOKER, K. *et al.* Out of sight, out of mind? The inclusion and identification of people with intellectual disability in public health research. **Perspectives in public health**, v. 135, n. 4, p. 204-211, 2015.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CAMPOS, J. G. F.; VASCONCELLOS, E. P. G.; KRUGLIANSKAS, G. **Incluindo pessoas com deficiência na empresa: estudo de caso de uma multinacional brasileira**. Revista de Administração, v. 48, n. 3, p. 560-573, 2013.

CARRINGTON, S. Inclusion needs a different school culture. **International journal of inclusive education**, v. 3, n. 3, p. 257-268, 1999.

CARVALHO-FREITAS, M. N. **A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras**. 2007. 314f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2007.

DELLANI, M. P.; MORAES, D. N. Inclusão: Caminhos, encontros e descobertas. **REI – Revista de Educação do IDEAU**, v. 7, n. 15, janeiro/junho 2012.

FONSECA, R. T. M. **O trabalho da pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos: o direito do trabalho, uma ação afirmativa**. São Paulo: LTr, 2006.

FUJIMOTO, Y. *et al.* Lessons learned from community organizations: Inclusion of people with disabilities and others. **British Journal of Management**, v. 25, n. 3, p. 518-537, 2014.

HALL, E. Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 54, n. s1, p. 48-57, 2010.

HOLANDA, C. M. A. *et al.* Support networks and people with physical disabilities: social inclusion and access to health services. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 1, p. 175-184, 2015.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal**. Autores Associados, 2003.

LEAL, L.; THOMÉ, C. **Brasil tem 45,6 milhões de deficientes**. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-45-6-milhoes-de-deficientes,893424>. Publicado em 29 de junho de 2012. Acesso em agosto de 2021.

MAIA, A. M. C.; CARVALHO-FREITAS, M. N. THE WORKER WITH



DISABILITIES IN THE ORGANIZATION: A STUDY ON TRAINING AND DEVELOPMENT AND THE ADEQUACY OF WORKING CONDITIONS. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 21, n. 3, p. 689-718, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZINI, E.; BAZON, F. A Inclusão de estudantes com Deficiência, no Ensino Superior. **Reunião Anual da ANPED**, 28, 2005, Caxambu. Anais. Caxambu, MG: ANPED, 2005.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva. **Revista Integração**, n. 20, p. 37-40, 1998.

NEPOMUCENO, T. A. R. Evolução das Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Brasil: entre dilemas teóricos e pontos de tensão. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-19, 2020.

NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. The inclusion of disabled persons in the labor market in Belo horizonte, Brazil: scenario and perspective. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 8, p. 2549-2558, 2015.

OLIVEIRA, J. D. B. **Concepções de deficiência: um estudo das representações dos professores de educação física do ensino superior**. 2006. 165 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Rumo a uma Linguagem Comum para Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF**. Genebra, 2002.

PARMENTER, T. R. The contribution of science in facilitating the inclusion of people with intellectual disability into the community¹. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 45, n. 3, p. 183-193, 2001.

SASSAKI, R. K. Eufemismo na contramão da inclusão. **Reação (Revista Nacional de Reabilitação)**, v. 14, p. 14-7, 2010.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R. A.; SHOGREN, K. A. The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. **Intellectual and developmental disabilities**, v. 45, n. 2, p. 116-124, 2007.

SIMPLICAN, S. C. *et al.* Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. **Research in developmental disabilities**, v. 38, p. 18-29, 2015.



TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA). **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA). **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência**: textos de referência para monitores de telecentros. Brasília: Unesco, 2007.

VERDUGO, M. A. *et al.* The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 56, n. 11, p. 1036-1045, 2012.

Submetido em: 03/09/2021

Aceito em: 24/10/2022

