**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

EDIVALDO FÉLIX GONÇALVES

***A Concretização do Direito ao Trabalho e as Pessoas com
Deficiência Intelectual: uma análise a partir da situação
da cidade de Osasco/SP***

São Paulo

2012

EDIVALDO FÉLIX GONÇALVES

*A Concretização do Direito ao Trabalho e as Pessoas com
Deficiência Intelectual: uma análise a partir da situação
da cidade de Osasco/SP*

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como pré-requisito para obtenção do
título acadêmico de mestre

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria
Portella Kruppa
Área de Concentração: Estado, Sociedade
e Educação

São Paulo

2012

FOLHA DE APROVAÇÃO

GONÇALVES, Edivaldo Félix

**A Concretização do Direito ao Trabalho e as Pessoas com Deficiência
Intelectual: uma análise a partir da situação da cidade de Osasco/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como pré-requisito para obtenção do
título acadêmico de mestre

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria
Portella Kruppa**
Área de Concentração: Estado, Sociedade
e Educação

Aprovado

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

A minha esposa Denize, com amor, admiração e gratidão por sua compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho. As minhas filhas Agnes, Maitê e Dafne, com amor e carinho, pela compreensão e espera pelo pai nessa longa jornada de trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao amigo Amândio dos Santos, que nos anos de convivência na indústria metalúrgica, muito me ensinou, contribuindo para meu crescimento pessoal e intelectual.

A minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos e irmãs, que proporcionaram os momentos de festas, descontrações e alegria, muito importantes nesse momento.

À equipe técnica do antigo Núcleo de Educação Inclusiva e Especial (NEI) da Secretaria de Educação do Município de Osasco, pela atenção, apoio e aprendizado proporcionado durante o período (2005-2009), em que coordenei os trabalhos para a efetivação do direito dos alunos com deficiência na rede escolar municipal.

Aos professores, direção, funcionários e pais de alunos das escolas da rede municipal e estadual de Osasco e, especialmente, aos das Escolas Municipais de Educação Especial: Dr. Edmundo Campanhã Burjato e Dr. José Marques de Resende, imprescindíveis no processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência.

À Associação Pestalozzi de Osasco e a ONG Espaço da Cidadania pelas informações prestadas e por colocar a disposição as suas experiências.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Portella Kruppa e a minha co-orientadora Prof.^a Dr.^a Shirley Silva, com profunda admiração e carinho, pela oportunidade, atenção constante e ensinamento.

Aos demais professores com quem estive em contato durante as disciplinas da pós-graduação.

RESUMO

Gonçalves, Edivaldo Félix. **A Concretização do Direito ao Trabalho e as Pessoas com Deficiência Intelectual: uma análise a partir da situação da cidade de Osasco/SP**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2012).

O objetivo desta pesquisa é demonstrar que o direito ao trabalho, enquanto um direito social, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, não é uma realidade para todos os cidadãos brasileiros, principalmente para as pessoas com deficiência, sendo, por isso, uma barreira para o pleno desenvolvimento dos Direitos Humanos. No mercado capitalista a inserção no mundo do trabalho depende das habilidades individuais de cada trabalhador. O nível de escolaridade é uma exigência para participação do processo seletivo, premissa da teoria do “capital humano”. Dessa maneira, a escola, a principal mediadora entre a família e o mundo trabalho, incorpora para si – o papel de instituição social – responsável pela formação e preparação de todas as pessoas, inclusive as que possuem alguma deficiência. Entretanto, as pessoas com deficiência intelectual, em especial, estão em processo de exclusão, principalmente da vida profissional, mesmo representando uma grande parcela dentre as pessoas com algum tipo de deficiência, conforme dados dos censos. A educação especial, mesmo após o lançamento pelo MEC da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, e com as alterações decorrentes do cenário escolar, não conseguiu reverter, em proporção adequada, o quadro educacional para as pessoas com deficiência intelectual, resultando também na baixa contratação desse segmento pelas empresas. Visando a garantir a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, foi aprovada no Brasil, em 1991, a Lei nº. 8.213 (Art. 93) conhecido como “lei de cotas”, que garante de 2 a 5% de trabalhadores contratados com deficiência. Entretanto, como mostram os dados da RAIS de 2007 a 2010, mesmo havendo uma diminuição na contratação de pessoas com deficiência no mercado formal, nesse período, há um aumento na contratação de pessoas com deficiência intelectual. Em Osasco, cidade da região metropolitana de São Paulo/SP, houve um aumento acima da média nacional na contratação de pessoas com deficiência intelectual. As investigações feitas nesta pesquisa buscam demonstrar a correlação entre a educação inclusiva, a formação profissional e a sensibilização dos envolvidos na aplicação da lei, com os resultados obtidos na contratação de pessoas com deficiência intelectual neste município.

Palavras-chave: direito ao trabalho; lei de cotas; deficiência intelectual.

ABSTRACT

Gonçalves, Edivaldo Felix. **The Concretization of the Right to Labor and the People with Intellectual Disability: an analysis focused on the city of Osasco/SP**. Dissertation (Master's Degree). Faculty of Education of the University of São Paulo (2012).

The aim of this research is to demonstrate that the right to labor (as a social right, according to the Federal Constitution of 1988) is not a reality to all Brazilian citizens, especially to people with disabilities, therefore creating a barrier to the development of Human Rights. The entrance in the capitalist business world depends solely on the individual skills of the worker. Their education is a pre-requisite to the participation within the selection process, i.e. the premise of the “human capital” theory. Thus, the school, the main mediator between the family and the future business world, incorporates to itself the role of social institution, responsible for the formation and preparation of all people, including the ones with disabilities. However, people with intellectual disability, in special, are found in a process of exclusion, mainly from the professional life, even when they represent a large share among people with disabilities in general, according to the data from the census. Special education - even after the launching of the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education by MEC, in 2008, and with the following alterations in the school perspective - was unable to revert, in adequate proportion, the educational perspective to people with intellectual disability, which resulted in a low number of people from this segment being hired by companies. By striving for the inclusion of people with disabilities in the work environment, the Law number 8.213 (Art. 93), known as “law of shares,” was passed in Brazil, in 1991, providing that 2 to 5% of the workforce should be of people with some kind of disability. However, as the data from the 2007 to 2010 RAIS shows, even with reduction in the hiring of people with disabilities in the formal market, in this very period, there is an increase in the recruitment of people with intellectual disability. In Osasco, a city from the metropolitan area of São Paulo/SP, there was an increase above national average rate of recruitment of people with intellectual deficiency. The studies conducted in the research tried to demonstrate the correlation between the inclusive education, the professional formation, and the awareness of the ones involved in the diligence of the law, through the results obtained by hiring people with intellectual disability in this city.

Keywords: right to labor; law of shares; intellectual disability.

Sumário

Apresentação	8
Introdução	12
Capítulo 1 - As Pessoas com Deficiência e os Direitos Sociais	16
1.1 - A (In)Visibilidade das Pessoas com Deficiência no Contexto Histórico	16
1.2 - As Pessoas com Deficiência e os Reflexos na Noção de Direitos	19
1.3 - As Pessoas com Deficiência e a Legislação Brasileira	22
Capítulo 2 - O Direito ao Trabalho e as Exigências do Modo de Produção Capitalista.	28
2.1 - O Trabalho das Pessoas com Deficiência e a Organização Internacional do Trabalho	28
2.2 - A Organização Científica do Trabalho sob a Ótica da Teoria do Capital Humano e as Consequências para as Pessoas com Deficiência Intelectual	39
Capítulo 3 - A Expansão Educacional e as Pessoas com Deficiência Intelectual	54
3.1- A Expansão da Educação e a Educação para o Trabalho	54
3.2 - Osasco: Uma Breve História	68
3.3 - Histórico da Educação: das Classes Especiais à Educação Inclusiva em Osasco	70
3.4 - O Programa BPC na Escola em Osasco e a Deficiência Intelectual	78
Capítulo 4 – As Informações Sociais Oficiais, a Leitura dos Censos Demográficos Populacionais, o Sindicalismo e as Pessoas com Deficiência	81
4.1 - Revisão Bibliográfica	81
4.2 - As Classificações para as Pessoas com Deficiência	84
4.3 - As Informações Sociais de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho no Brasil	92
4.4– As Informações Sociais de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho em Osasco	97
4.5 – As Centrais Sindicais, os Sindicatos e as Pessoas com Deficiência	105
Considerações Finais	109
Referências Bibliográficas	117

Apresentação

O presente trabalho é o resultado de observações que internalizei ao longo de vinte anos de trabalho na indústria, somados há dez anos no magistério, enquanto professor do ensino médio na rede pública estadual e privada de São Paulo e mais cinco anos coordenando o núcleo de educação inclusiva da Secretaria de Educação do Município de Osasco, na região metropolitana de São Paulo.

A carreira na indústria iniciou-se aos quatorze anos de idade, em 1979, no curso de aprendizagem industrial para ajustador mecânico, no SENAI “Nadir Dias de Figueiredo” em Osasco. Naquele momento, já com a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) registrada em uma grande empresa do setor metalúrgico (autopeças), após dois anos de curso, recebi o certificado de conclusão, que equivalia ao curso do ensino fundamental ciclo II e de aprendiz de ajustador mecânico. O estágio de aprendiz tinha sequência, no setor de manutenção mecânica de máquinas e equipamentos da empresa.

Havia, naquele momento, uma necessidade de mão de obra qualificada para utilizar as máquinas mais modernas que estavam sendo adquiridas e a empresa oferecia melhores salários e condições de trabalho, para os aprendizes que dessem continuidade à formação técnica. Então, cursei o ensino médio técnico na Escola Técnica Estadual Prof. Basilides de Godoy, na área mecânica, sendo posteriormente transferido para o setor técnico da empresa, para aprender o trabalho desenvolvido pelos técnicos mecânicos da empresa.

O setor técnico era coordenado pelo departamento de engenharia da empresa, que possuía em seus quadros funcionários técnicos que trabalhavam com desenhos e projetos, que eram implantados na fábrica e acompanhados pelos técnicos mecânicos e elétricos, os chamados técnicos do “chão de fábrica”.

Em alguns períodos, havia uma seleção interna entre os técnicos da fábrica para fazerem um curso especial de desenho e projetos de máquinas e ferramentas, direcionados para a área de projeto da empresa (setor administrativo), para o qual fui selecionado e, então, após o cumprimento de uma carga horário de curso, passei a desenvolver a profissão de aprendiz de desenhista/projetista de máquinas e ferramentas. Já com vinte anos de idade e seis anos de empresa, fui efetivado como projetista de

ferramentas, com registro na CPTS e trabalhando no departamento de engenharia, onde permaneci por um período e depois fui para outras empresas do setor metalúrgico.

Ao longo desses vinte anos em empresas metalúrgicas, percebi como a seleção tanto externa quanto a interna, continuava no desenvolvimento da vida, nas escolas e nas empresas, onde a ideia de “formação ao longo da vida” aparecia como uma necessidade estrutural para a mobilidade social. Ainda não havia “clareado” o pensamento, mas entendia que a melhoria nas condições de vida de pessoas das classes mais despossuídas, poderia mudar, dependendo da aquisição de mais conhecimentos técnicos, desde que interessassem às empresas. Conhecia, então, a teoria do capital humano, mais nesse momento, somente por meio da prática laboral.

Por algum tempo, tentei galgar mais alguns “degraus” nessa “rampa” da mobilidade social, ao ingressar em uma faculdade de engenharia (privada), mas durante uma dessas crises do capital, fiquei desempregado e tive de abandonar o curso. Outras tentativas e verifiquei que já estava ficando “velho” para a competição nessa área tão disputada. Abandonei esse interesse e, depois de algum tempo, ingressei no curso de ciências sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), já, então, com vinte e nove anos de idade. Concluído o bacharelado e a licenciatura no ano 2000, deixei a empresa metalúrgica onde trabalhava em 2002, para lecionar sociologia no ensino médio da rede pública estadual e, posteriormente, na rede privada.

Em 2005, devido a uma militância política iniciada nos anos de metalúrgico, fui trabalhar na Secretaria de Educação do Município de Osasco, mais especificamente na divisão de educação especial, ocupando um cargo comissionado (cargo de confiança). Naquele momento, alguns profissionais de nível superior (psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e pedagogos) já trabalhavam no acompanhamento de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de educação do município. A equipe havia sido ampliada em 1999 com mais profissionais (assistentes sociais, psicólogos e fonoaudiólogos), quando a Secretaria de Assistência e Promoção Social passa a responsabilidade de gerenciamento da rede municipal de creches para a Secretaria de Educação, conforme previa a legislação.

Entre 2005 e 2009, coordenei o Núcleo de Educação Inclusiva e Especial da Secretaria Municipal de Educação de Osasco e a equipe foi ampliada novamente, agora com a incorporação de mais profissionais, que trabalhavam em outros setores da educação especial (terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos, assistentes

sociais e pedagogos), setores que desenvolviam seus trabalhos mais voltados para o chamado “paradigma da integração”, com a ênfase no modelo “médico-psicológico”, que discutiremos ao longo do trabalho.

Procurando transformar esse paradigma vigente no chamado “paradigma da Inclusão”, teve início em 2005 o Programa de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação, que tinha como finalidade a inclusão gradativa dos alunos com deficiência em escolas comuns do município. A formação inicial dos professores e dos demais profissionais da escola, em relação às pessoas com deficiência e a inclusão escolar, foi o ponto de partida do trabalho da equipe técnica do núcleo, juntamente com a necessidade de tornar acessíveis as escolas às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, tanto na construção das novas unidades, quanto em relação às reformas e adaptações das unidades existentes.

Durante esse período, pude observar a realidade da educação das pessoas com deficiência e, em especial, a das pessoas com deficiência intelectual. A vivência com as dificuldades das famílias em encontrar a aceitação pelos profissionais da educação, a dificuldade de vagas na escola especial, no transporte, na saúde, na cultura, no lazer e, principalmente, com o passar dos anos, no mercado de trabalho.

Nesse processo de inclusão gradativa dos alunos da escola especial nas escolas comuns, verifiquei a realidade dos alunos com deficiência intelectual. Com alguns alunos matriculados há mais de 20 anos na unidade escolar, as dificuldades econômicas e sociais das famílias e a aceitação do “paradigma da integração”, (sendo essa aceitação a garantia da intervenção de profissionais da reabilitação) permanecendo dependentes dos serviços públicos existentes. Sem terem qualquer esperança em outro “mundo” possível, além do oferecido pela escola especial, os familiares lutam pela manutenção deste “modelo” como baluarte de suas reivindicações.

Outra dificuldade era encaminhar os alunos com idade acima de quatorze anos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois havia, além da resistência de algumas famílias das próprias pessoas com deficiência (pois a EJA era oferecida apenas no período noturno), a discriminação por parte da comunidade escolar, que não acreditava na possibilidade de uma educação supletiva em educar também as pessoas com graves comprometimentos, reforçando novamente a “expulsão” da escola.

Algumas famílias cobravam da escola especial um término no período escolar e um encaminhamento para o trabalho ou outro serviço público, tarefa essa também executada pela equipe técnica da escola especial, assistentes sociais e psicólogos, com

apoio dos professores. A dificuldade de colocação no mercado de trabalho, mesmo depois da criação da “lei de cotas“, era justamente devido à exigência de escolaridade, uma vez que a simples informação das habilidades dos alunos adquiridas nas oficinas oferecidas na escola, não era aceita pelos empresários, faltava à certificação.

Esse itinerário desde a vida como aprendiz na indústria, o desenvolvimento da carreira no magistério e o período de trabalho na educação especial, incentivaram-me a fazer essa investigação.

Introdução

A introdução de políticas de ação afirmativa no âmbito do mercado de trabalho (onde a disponibilidade estará restrita a uma parcela de trabalhadores que disponham de habilidades individuais para a competição entre si por uma colocação) para as pessoas com deficiência foi resultado de um aparato legal, a chamada “lei de cotas”, que tem como objetivo facilitar a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mesmo sob a dinâmica do capitalismo e da hegemonia neoliberal. Nesta pesquisa busca-se discutir os motivos da exclusão do mundo do trabalho das pessoas com deficiência, mas especificamente de parcela desse seguimento, as pessoas com deficiência intelectual¹.

Entretanto, encontramos algumas condicionalidades para a participação efetiva da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Mesmo com a lei assegurando a participação no trabalho o “capital humano” ainda é a moeda de troca na relação capital/trabalho. Procura-se, então, levantar algumas hipóteses sobre a participação das pessoas com deficiência na disputa por uma colocação no mercado de trabalho, principalmente das pessoas com deficiência intelectual, sendo que estas pessoas precisam demonstrar que estão aptas a participarem da competição, podendo participar em igualdade de condições e sem prejuízo para a produtividade do empregador.

Com base nos números oficiais apresentados pelos órgãos governamentais, nos argumentos empresariais, nas discussões feitas pelos movimentos “de” e “para” as pessoas com deficiência e das organizações não governamentais (ONGs) discute-se e questiona-se o papel do Estado na defesa da cidadania para todos os indivíduos, como garantia dos direitos humanos e, em especial, o direito ao trabalho das pessoas com deficiência.

No **capítulo 1**, faz-se uma breve discussão sobre o panorama histórico da vida das pessoas com deficiência em diferentes momentos da história e a luta pela conquista de seus direitos, ou seja, a conquista da “visibilidade” enquanto cidadãos. Para isso, serão abordados os “reflexos” que a Declaração Universal dos Direitos Humanos trouxe para esse segmento da população que, a partir desse momento, intensificaram a

¹ A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”. (SASSAKI, 2002). A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, promulgada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, propõe a substituição do termo mental para intelectual, de forma que passamos aqui a tratar da deficiência intelectual.

cobrança sobre o Estado e a conquista de legislações pertinentes aos seus anseios pela propalada cidadania.

No **capítulo 2**, apresenta-se o contexto legal do direito ao trabalho, as orientações da Organização Internacional do Trabalho – OIT e do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE do Brasil, para a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal, que serão nesse momento expostos e discutidos. Faz-se uma análise dos efeitos da legislação nacional no trabalho das pessoas com deficiência, na estrutura econômica do trabalho na sociedade brasileira e a dificuldade de se contrapor à relação capital/trabalho no capitalismo, a partir da “lei de cotas”.

Discute-se a tentativa de regulamentar o mercado de trabalho, uma espécie de “pleno emprego” keynesiano, por meio da intervenção do Estado na regulação do trabalho, e os mecanismos utilizados pelo capital para tentar escamotear-se da legislação. Também se procura discutir a organização do trabalho à “luz” da teoria do capital humano e as (im)possibilidades de desenvolver as habilidades e competências para inserção laboral das pessoas com deficiência intelectual.

Finalizando esse capítulo, discutiremos as possibilidades do Estado, enquanto representante político de todos os cidadãos e guardião de seus direitos e deveres, em centralizar as decisões frente às grandes corporações industriais, ou seja, se Estado nacional consegue impor decisões políticas a favor dos segmentos excluídos, no caso, as pessoas com deficiência, em detrimento dos objetivos do mercado capitalista.

No **capítulo 3**, será abordada a luta popular a favor da expansão da rede de ensino, por meio de mobilizações e cobranças do Estado, a partir dos representantes do legislativo e executivo, e o direito a educação para todos. Serão apresentados também uma breve história da formação da cidade de Osasco, o papel das lideranças políticas na emancipação do município e a luta pela expansão do ensino na cidade. Discutir-se-á o papel da legislação educacional na preparação dos alunos para o mercado de trabalho e as possibilidades reais da educação comum capacitar, em igualdade de condições, as pessoas com deficiência e, principalmente, as pessoas com deficiência intelectual, em um mercado altamente competitivo.

Apresentar-se-á também a evolução da educação especial no município, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC), nas redes municipal, estadual e particular de Osasco, entre os anos 2000 e 2011. Discutindo-se os reflexos e as diferenças dos chamados “paradigma

da integração²” e “paradigma da inclusão³” na vida das pessoas com deficiência. A análise também busca explorar o reflexo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, nas redes de ensino para os alunos com deficiência intelectual.

No **capítulo 4**, a partir de uma revisão bibliográfica, serão apresentadas as principais discussões sobre a inserção das pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Também será explicitado o método de trabalho, as explicações sobre a utilização dos dados demográficos da amostra de 1981 e dos censos dos anos de 1991, 2000 e 2010, que serão analisados e discutidos, com um enfoque nas classificações por tipo de deficiência utilizada e como foram classificadas as pessoas com deficiência intelectual.

Na sequência, serão analisadas as informações da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), dados para o Brasil serão analisados e comparados com os dados das RAIS do município de Osasco, cidade da região metropolitana de São Paulo, verificando-se as trajetórias e interfaces com a escolaridade.

Nas **considerações finais**, apresentarei uma síntese das principais diferenças encontradas nas contratações das pessoas com deficiência e das pessoas com deficiência intelectual em particular, demonstrando a influência do nível de escolaridade na contratação dessas pessoas, assim como a “importância” dos valores dos rendimentos recebidos (salários estabelecidos no mercado), na perspectiva da contratação de uma pessoa com deficiência. Também, se discutira se há uma discrepância ou desequilíbrio, na hora de contratar, uma pessoa com deficiência, por “fugir” dos padrões aceitos em uma economia capitalista altamente competitiva.

² Os alunos com deficiência poderiam estudar em escolas regulares se fossem capazes de acompanhar seus colegas não deficientes. Para isto, foi sendo desenvolvido um sistema de cascata para acomodar os diversos níveis de capacidade. Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) usa a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” e a condicionante “no que for possível”, deixando implícita a existência de um sistema paralelo destinado, exclusivamente, aos alunos que não tivessem capacidade acadêmica para frequentar as escolas comuns em razão de suas deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas. [...] Todo este viés conceitual tem origem no modelo médico da deficiência, segundo o qual o problema está na pessoa com deficiência e, por esta razão, ela precisa ser “corrigida” (melhorada, curada etc.) a fim de poder fazer parte da sociedade. (SASSAKI, Revista de Educação Especial, p. 20, out/2005).

³ [...] a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação etc., das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns etc.) (SASSAKI, Revista de Educação Especial, p. 21, out/2005).

Os dados da remuneração entre os tipos de deficiências são apresentados como indicativo de outras possíveis razões para as diferenças nas contratações encontradas, pois as funções destinadas e ocupadas por pessoas com deficiências mais severas, e entre elas, as pessoas com deficiência intelectual, são as mais precárias ou que não necessitam de esforço intelectual.

Afinal a “lei de cotas” poderá “forçar” a participação de todos os cidadãos com deficiência nesse sistema capitalista excludente, se nem mesmo as pessoas sem deficiência têm garantia de participação?

CAPÍTULO 1

A eugenia negativa — obcecada pela ideia da degeneração social — preocupava-se particularmente com a ameaça dos doentes mentais. Desde que Francis Galton, primo de Darwin, exigiu ‘medidas drásticas’ para ‘restringir a natalidade dos ineptos’, especialistas em eugenia insistiam para que o Estado agisse no sentido de impedir a reprodução dos racialmente inferiores, (Mazower, 2003, p. 105).

As Pessoas com Deficiência e os Direitos Sociais

1.1. A (In)Visibilidade das Pessoas com Deficiência no Contexto Histórico

Historicamente as sociedades, desde a antiguidade, sempre apresentavam atitudes e percepções diferentes acerca das pessoas com deficiências, especialmente as pessoas com deficiência intelectual que eram tratadas, em algumas sociedades, como demônios ou detentoras de dons, poderes ou revelações divinas. Os comportamentos sociais em relação a essas pessoas correspondiam às visões que prevaleciam no entendimento daquele momento da história, ou seja, de medo, rejeição, respeito ou admiração, dentre outros aspectos, com variações ou mudanças de uma cultura para outra.

Depois, com o advento do humanismo renascentista, que preconizava valorizar as pessoas como seres humanos e seu direito à oportunidade de desenvolver o máximo de suas potencialidades, houve uma mudança de atitude com relação às pessoas com deficiência e o ser humano, de maneira geral. A defesa da igualdade de direitos não excluía as pessoas com deficiência, o que gerou ações no sentido de lhes prestar assistência e a pensar que as pessoas com deficiência poderiam ser tratadas, treinadas e reintegradas à comunidade como seres humanos produtivos.

O importante trabalho de Jean Marc Itard (1774–1838), médico que estudava o comportamento de pessoas com deficiência, exerceu muita influência em outros pesquisadores, que criaram um clima de otimismo e vieram a contribuir para o atendimento de pessoas com deficiência. Porém, os resultados obtidos com as pessoas com deficiências mais comprometidas, principalmente as que apresentavam deficiência

intelectual, haviam sido parcialmente bem sucedidos, mas não chegavam à expectativa de “cura”, diminuindo o impacto dos ganhos conquistados. Os esforços de atendimento não proporcionaram mudanças suficientes às expectativas, que capacitassem as pessoas com deficiência intelectual para a esperada integração e participação como membros “normais” da sociedade.

Essa expectativa em relação às pessoas com deficiência, junto com os avanços que acompanharam as sociedades mais desenvolvidas, complexas, urbanizadas e industrializadas, pós Revolução Industrial, ressaltaram e acentuaram as diferenças entre as pessoas com deficiência e os outros indivíduos “normais” da sociedade. Com o capitalismo em franco desenvolvimento e o acirramento da relação capital/trabalho, sucedeu-se uma mudança nas atitudes sociais, enfraquecendo qualquer movimento favorável às necessidades dessas pessoas, inclusive, neste momento, até sendo tratadas como perigosas à sociedade.

Como resultado, a segregação e a esterilização passaram a ser vistas como meios de controle para lidar com essa população especial, de modo a evitar a “proliferação”, na sociedade, de pessoas “portadoras” de alguma deficiência, caracterizando-se por um retorno às ideias de proteção e custódia, e abandono das concepções recém-conquistadas dos programas de treinamento para a reintegração social.

Este pensamento, porém sofre uma mudança no início do século XX, com o fim da I Guerra Mundial⁴, provocando a necessidade da criação de serviços de reabilitação para atender aos soldados que retornavam dos conflitos apresentando graves deficiências e reivindicando atendimento. Os serviços criados para atender a essa demanda despertaram a necessidade de atender a outras pessoas com deficiência, mas que não tiveram a origem de suas deficiências na guerra. Essa nova visão ajudou na criação de serviços para atendimento de crianças com deficiências, inclusive incentivado ao desenvolvimento científico da genética, procurando encontrar as causas prováveis e prevenções possíveis, e indicando a perspectiva da criação da educação especial em muitas partes do mundo.

⁴ O período da Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918, em que os Impérios Alemão, Austro-Húngaro e Turco-Otomano batiam-se contra o Império Britânico, França, Rússia e ao final os Estados Unidos, foram anos de muita carestia no mundo. As mulheres puseram-se a trabalhar para sustentar a família enquanto os maridos estavam na guerra. As crianças com e sem deficiência ficavam em abrigos. Mesmo com o fim da Primeira Grande Guerra os conflitos políticos continuaram e os países estavam em crise financeira. No entanto, era necessário que os governos se preocupassem com o desenvolvimento de procedimentos reabilitação dos ex-combatentes, melhorando a reabilitação dos jovens veteranos. Somente em 1919, com o Tratado de Versailles, é consolidada a paz, embora não tenha sido duradoura, e é criado um importante organismo internacional para tratar da reabilitação das pessoas para trabalho no mundo, inclusive das pessoas com deficiência: a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Imediatamente ao pós-guerra, a sociedade civil atenta e preocupada com os problemas sociais em curso, organizou-se para buscar soluções de melhorar os mecanismos de reabilitação. A primeira organização a se constituir foi a Sociedade Escandinava de Ajuda a Deficientes, atualmente conhecida como Rehabilitation Internacional. (GUGEL, Ampid, 2012). Os países distantes deste acontecimento não sofreram o mesmo impacto em relação as reivindicações das pessoas com deficiência.

Entretanto, esse período ainda estava marcado pelo movimento eugênico, segundo o qual a sociedade deveria controlar⁵ o número de pessoas “fracas de espírito”, como eram conhecidas as pessoas com deficiência intelectual, responsável por muitas mortes e discriminação das pessoas com deficiência. O nazismo foi o auge desse pensamento eugênico europeu.

Logo depois, o advento da II Guerra Mundial fez reviver a necessidade de apoio aos egressos das batalhas, afetados por diversas deficiências e novas providências foram tomadas. Na década de 1950, surge nos países escandinavos o “princípio da normalização”, exaltando que as pessoas com deficiência deveriam viver uma vida normal, intitulado de “paradigma da integração” ou “movimento de integração”, que propunha que as pessoas com deficiência deveriam se ajustar e se adaptar para viverem no meio social. Embora difundido em diversos países, as políticas públicas criadas nesse sentido não alcançaram o objetivo esperado e, em muitos casos, houve uma tendência a valorizar a cura ou melhoria da deficiência.

Na década de 60, houve uma melhora no clima com mais aceitação das pessoas com deficiência e a ampliação do interesse pelo seu atendimento, porém ainda completamente tutelados. Os países mais desenvolvidos foram os pioneiros, em parte pela pressão exercida pelas famílias, mas também pelo interesse e otimismo de profissionais da área pela inclusão dessas pessoas. Entretanto, o movimento só ganhou força na década seguinte.

O Movimento de Vida Independente (MVI) foi organizado e surgiu na década de 70, nos EUA, liderado por pessoas com deficiências severas, em sua maioria mutilados na guerra do Vietnã. O governo norte-americano, assumindo sua responsabilidade sobre aquelas pessoas que adquiriram deficiências durante a guerra, as encaminhou para instituições públicas de reabilitação. Os profissionais dessas instituições, em geral apoiados pelas famílias das pessoas com deficiência, passaram a controlar a vida delas, já que as mesmas eram extremamente dependentes fisicamente. Num ato de rebeldia contra essa tutela institucional e familiar, surge o Movimento de Vida Independente e é fundado o primeiro Centro de Vida Independente (CVI), na Universidade de Berkeley, na Califórnia, em 1972. Naquele momento, a sociedade norte-americana – com uma tradição extremamente individualista, estava acostumada a conviver apenas com pessoas com paraplegia, que quase sempre tem maior autonomia, mas não para conviver

⁵ Esse controle deveria ser feito por meio da seleção geracional e racial, um reforço a essa posição, foram às ideias de sir Francis Galton, no livro *Hereditary Genius*, da época, que defendia o controle genético das desordens mentais transmitidas pela hereditariedade. As descobertas de Mendel, acerca das leis da hereditariedade, vieram a reafirmar o pensamento de Galton acerca das implicações genéticas das deficiências mentais. Os estudos clássicos sobre diversas gerações de uma mesma família que apresentavam retardo mental, realizados por Goddard em 1912, também deram incremento a essas concepções, de tal modo que, no início do século XX, alguns países decretaram leis para a esterilização de pessoas com deficiência, a exemplo de vários estados americanos. Os testes de inteligência, também tiveram efeito no retrocesso para a integração de pessoas com deficiências, porque foram utilizados para classificar portadores de deficiência mental. O mal uso de seus resultados justificaram a exclusão escolar e social de muitas pessoas. (MEC/SEESP, 2000, p. 27-28).

com pessoas com deficiências mais graves, como os tetraplégicos ou amputados de todos os membros. (CVI – Campinas, 2011).

Na mesma década, em 1976, com o crescimento de manifestações contra as limitações da “integração”, ganha força o conceito de “sociedade inclusiva”, quando a ONU proclama durante a 31ª sessão da Assembleia Geral, sob o tema “Participação Plena e Igualdade”, o ano de 1981 como “O Ano Internacional das Pessoas Deficientes”.

Ao instituir o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, a ONU acaba oficializando o que seria o embrião do movimento por uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Somando a este processo o envolvimento estatal e de organizações privadas, dá-se novo impulso a esta fase de progresso, mesmo continuando com a institucionalização em larga escala e com muitas pessoas com deficiência já esterilizadas. O “paradigma da Inclusão” passa a exigir que a sociedade também se modifique para receber as pessoas com deficiência, ou seja, cobra-se um envolvimento de toda a sociedade nesse processo.

O movimento dos direitos humanos, nos países desenvolvidos e a sua influência sobre os demais, favoreceram o movimento das pessoas com deficiência, pois houve avanços nas pesquisas multidisciplinares e contribuições ao entendimento das várias deficiências, com os avanços de pesquisas científicas.

1.2. *As Pessoas com Deficiência e os Reflexos na Noção de Direitos*

Partindo-se do princípio de igualdade humana em termos de direitos, sejam eles civis, políticos, econômicos e sociais, principalmente após a experiência desastrosa das duas guerras mundiais, os líderes políticos das grandes potências criaram a Organização das Nações Unidas — ONU — e confiaram-lhe a tarefa de evitar a guerra e de promover a paz entre as nações. Em 1946, a ONU criou o Comitê de Direitos Humanos responsável pela redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Com a promulgação da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, em 10 de dezembro de 1948, pela ONU, e sendo o Brasil um dos Estados-Membros, o mesmo se comprometeu a promover o respeito universal aos direitos e liberdades humanas fundamentais e a observância desses direitos e liberdades.

Uma das afirmativas no preâmbulo considera ser “essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito, para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão”.

As pessoas com deficiência e os movimentos em sua defesa, não se sentiam contemplados com o texto da Declaração, levando-os a cobrarem de seus governantes o direito à cidadania, ou seja, uma pressão sobre o Estado para dar-lhes a oportunidade de deixarem à condição de “invisibilidade” a que estavam submetidos, segundo sua visão, e terem os Direitos Humanos garantidos em sua plenitude.

Nas décadas seguintes (1950 e 1960), aumentou gradativamente a consciência de que as pessoas com deficiência deveriam viver uma vida normal, onde a sociedade se ajustaria para interagir e conviver com as pessoas com deficiência, o chamado “paradigma da integração”. Difundido em outros países europeus, esse novo modelo ganha força ao cobrar das autoridades, direitos específicos para as pessoas com deficiência.

O movimento atual para persuadir a ONU a adotar uma convenção de direitos humanos para pessoas com deficiências não foi o primeiro desse tipo. Anteriormente, Suécia e Itália tentaram obter, sem sucesso, uma convenção nesse sentido. As iniciativas anteriores foram rejeitadas sob o pretexto de que a deficiência não estava excluída dos instrumentos gerais de direitos humanos e, em consequência, não havia necessidade de adotar uma convenção especial. Apesar dessas alegações de inclusão normativa, a experiência concreta das pessoas com deficiências era de privação. (DHANDA, 2008, p. 44).

Nesses países, já havia naquele momento pressão organizada pelo movimento das pessoas com deficiência, por uma convenção especial. Esta pressão conseguiu que a comunidade internacional cedesse em alguns pontos posteriormente, por exemplo, com a Proclamação da **Declaração de Direitos do Retardado Mental**, em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de dezembro de 1971, explicitando, por exemplo, no art. 1º que o “... deficiente mental deve gozar, no máximo grau possível, os mesmos direitos dos demais seres humanos” (grifo nosso).

Com a intensificação desse movimento, foi promulgada a **Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência** em 9 de dezembro de 1975, e como consequência, em 3 de dezembro de 1982 foi elaborado o **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Posteriormente, nove anos depois, em 17 de dezembro de 1991, promulgam-se os

Princípios para a Proteção das Pessoas com Doenças Metais e para a Melhoria do Atendimento da Saúde Mental, todos aprovados pela Assembleia Geral da ONU.

Novas pressões aconteceram junto a ONU, provenientes dos movimentos das pessoas com deficiência, particularmente nos países europeus e, dois anos depois, a ONU promulga as **Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiência**, em Resolução da Assembleia Geral de 20 de dezembro de 1993.

A intensificação dos movimentos sociais pelo direito das pessoas com deficiência culminou com a Convenção da Organização dos Estados Americanos (OEA) promulgando a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência — Convenção da Guatemala**⁶, onde afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais, aprovada pelo Conselho Permanente em 26 de maio de 1999. Cabe ressaltar que o Brasil, através da aprovação da Convenção, adere a todos esses documentos.

Também é importante lembrar que em 6 de junho 2006, a OEA declarou em Assembleia Geral ser de 2006 a 2016, a **Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência**, cujo lema é "Igualdade, dignidade e participação".

E, finalmente, com a promulgação de uma convenção especial, que fora rejeitada no passado, a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, assinada em Nova York em 30 de março de 2007, sendo uma conquista das pessoas com deficiência, e a sua aprovação o mais recente documento do direito internacional, sobre os direitos humanos. Segundo Dhanda, a Convenção “assinalou a mudança da assistência para os direitos” (p. 45). Por isso, é

[...] importante observar que a CDPD é um instrumento de direitos humanos e, portanto, uma lei universal. Embora as provisões explícitas da CDPD enunciem os direitos de pessoas com deficiências, a filosofia que informa esses direitos, assim como o procedimento seguido para se chegar ao texto da convenção, não podem se limitar apenas à deficiência. Desse modo, a CDPD pode ser apresentada como o membro mais recente da família do direito internacional dos direitos humanos. Nesse sentido, é necessário obter familiaridade com ela não somente para compreender o que ela promete às

⁶ Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

peças com deficiências, mas também compreender sua contribuição para a jurisprudência dos direitos humanos em geral. (DHANDA, 2008, p. 44).

Estes documentos têm reflexos no Brasil e serão analisados juntamente com o contexto legal brasileiro e as suas implicações sociais.

1.3. As Pessoas com Deficiência e a Legislação Brasileira

Na Constituição Federal de 1988, os direitos fundamentais abrangem, em suma, os direitos individuais, políticos e os sociais, sendo que os direitos sociais receberam “... forte influência dos postulados keynesianos, agora revitalizados pelas concepções do pluralismo e da democracia, tornam homens e mulheres juridicamente credores de prestações do Estado” (Gonçalves, 2005, p.164). Os direitos sociais consagrados enquanto direitos fundamentais reconhecem, dessa maneira, a insuficiência ou a impossibilidade do mercado como arena de justiça social, havendo a necessidade de intervenção estatal.

A principal legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988, traz como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, no art. 3º:

i) a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; ii) garantir o desenvolvimento nacional; iii) a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais; iv) a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (CF, 1988, grifos nossos).

No texto constitucional está garantida a não discriminação como importante fator na construção da cidadania em uma sociedade para todos. Assim, a Carta Política brasileira contempla os princípios da dignidade humana, a eliminação das desigualdades regionais e sociais, os valores sociais do trabalho e da propriedade privada. Entretanto, para se efetivar são necessários os meios, os processos e a intensidade para sua realização, ou seja, é imprescindível a construção de políticas públicas eficazes, muito mais do que apenas programas.

Mesmo garantidos no texto constitucional, assim escrito no Art. 6 “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, os direitos sociais não estão automaticamente assegurados, cobra-se, prioritariamente, da sociedade civil organizada o papel de artífice das necessárias e desejadas mudanças sociais. As

[...] normas que asseguram direitos como saúde, educação, assistência social, moradia, trabalho suscitam para sua efetivação certos questionamentos, tais como: condições econômico-financeiras do Estado e competência dos órgãos do Judiciário para intervirem no campo das políticas públicas. Assim, como os efeitos dos direitos sociais são alcançados através de políticas públicas e essas implicam em um campo de escolha relativamente amplo, conduzido prioritariamente pelo Executivo, a eficácia jurídica desse direito vê-se fragilizada. Noutros termos: o direito ao trabalho não assegura que o desempregado tenha direito subjetivo individual que garanta sua inserção no mercado de trabalho. (GONÇALVES, 2005, p. 165-166, grifos nossos).

Ou seja, não basta estar afirmado na legislação para se tornar realidade é preciso à mobilização da sociedade civil, principalmente por intermédio dos segmentos populacionais afetados enquanto cidadão, para a efetivação de seus direitos. Daí a importância dos diversos movimentos sociais na luta por melhoria nos serviços de saúde, educação, assistência social, moradia e trabalho.

No Brasil há uma grande ênfase à dimensão jurídica, sendo editadas leis, decretos, resoluções e portarias para se assegurar os direitos constitucionais, não sendo diferente para a inserção das pessoas com deficiência em relação aos direitos sociais, como garantia na efetivação da vida em sociedade.

Em relação à inserção no mundo do trabalho, a Constituição Federal prevê em seu Art. 7º, inciso XXXI, “a proibição de qualquer tipo de discriminação no tocante a salários e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”. No artigo 227º, obriga o Estado a

[...] criar programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (CF, 1988, grifo nosso).

Em 1989, foi aprovada a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, à Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes.

Mesmo com essa lei sendo regulamentada somente dez anos depois pelo Decreto Legislativo nº. 3.298 de 24 de outubro de 1999, alguns avanços começaram a aparecer efetivamente no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência, havendo reflexos que redundaram em outras leis que beneficiaram as pessoas com deficiência.

Foi aprovada, por exemplo, a Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civil da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais e assegurou, no Art. 5,º parágrafo 2º, às pessoas portadoras de deficiência o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.

Depois, a Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Benefícios da Previdência Social, no Art. 93, estabeleceu a reserva de vagas (cotas) em empresas com 100 ou mais funcionários. As empresas passaram a ser obrigadas a preencher de 2 a 5 % dos cargos com trabalhadores reabilitados ou pessoas com deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: até 200 empregados 2%; de 201 a 500 empregados 3%; de 501 a 1000 empregados 4%; de 1001 em diante 5%. Regulamentada pelo Decreto nº. 3.048, de 06 de maio de 1999. Está lei passa a ser conhecida no Brasil como a “**lei de cotas**” e, assim, passaremos a denominá-la daqui para frente.

O Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, tendo sua redação alterada pelo Decreto Legislativo nº. 5.296 de 2 de Dezembro de 2004⁷, que regulamentou a Lei nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e considera

[...] para os efeitos deste Decreto: pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003 (autistas), a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: a) **Deficiência física:** paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida. b) **Deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. c) **Deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; e ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. d) **Deficiência mental:** funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho. e) **Deficiência múltipla:** associação de duas ou mais deficiências.

⁷ A definição, nesse Decreto, para as pessoas com deficiência é adotada para todas as áreas sociais.

Esse mesmo decreto, nº. 5.296, regulamenta a Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Com a ratificação pelo Brasil da **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência — A Convenção da Guatemala —**, houve uma intensificação do movimento das pessoas com deficiência pelo acesso aos diferentes direitos sociais.

Assim como no âmbito internacional, no Brasil, depois de intensa “pressão” dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, foi aprovada pelo Decreto Legislativo nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive as que lhes dizem respeito diretamente. Dessa maneira, com esse decreto, o governo brasileiro atribuiu a este documento internacional o *status* de norma constitucional e, portanto, as pessoas com deficiência têm seus direitos assegurados pela própria Constituição brasileira.

No campo da organização governamental em 2009, a então **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)** foi elevada à categoria de **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD)**. Isso aconteceu em 26 de junho de 2009 pela Lei nº. 11.958 e pelo Decreto nº. 6.980 de 13 de outubro de 2009, que aprovou a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Em 4 de agosto de 2010, a subsecretaria adquiriu status de secretaria, por meio do Decreto nº. 7.256 que aprovou a Estrutura Regimental da Secretaria de Direitos Humanos e criou a **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. A nova Secretaria é o órgão da **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)** responsável pela articulação e coordenação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência.

Em meio a todas essas transformações e alterações no âmbito administrativo, mais uma alteração foi comemorada pelos movimentos “de” e “para” pessoas com deficiência e instituições envolvidas nesse debate.

Trata-se da Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011, que altera os artigos 21 e 24 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social, [...] altera os artigos 16, 72 e 77 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Benefícios da Previdência Social (BPC), para incluir o filho ou o irmão que tenha deficiência intelectual ou mental como dependente [...] pela Previdência Social; altera os artigos 20 e 21 e acrescenta o art. 21-A na Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência; [...].

A principal alteração na Lei nº 8.213/91 foi no Art. 2º, parágrafo 4º.

A parte individual da pensão do dependente com deficiência intelectual ou mental que o torne absoluta ou relativamente incapaz, assim declarado judicialmente, que exerça atividade remunerada, será reduzida em 30% (trinta por cento), devendo ser integralmente restabelecida em face da extinção da relação de trabalho ou da atividade empreendedora. (grifo nosso).

Essa alteração visa facilitar a aceitação por parte das pessoas com deficiência e/ou familiares na contratação por empresas, uma vez que, mesmo reduzindo-se a pensão recebida (BPC), garante-se o retorno do benefício em caso de desemprego, ou seja, os beneficiários não perdem o direito ao benefício, principal “medo” dessas pessoas ao serem contratadas no emprego formal.

Já na Lei nº 8.742/93 houve duas alterações importantíssimas. A primeira sobre o retorno imediato do recebimento do BPC pelo beneficiário sem necessidade de aguardar novo perícia médica e a segunda sobre o recebimento do benefício e da remuneração concomitantemente, quando aprendiz.

Art. 21-A. O benefício de prestação continuada será suspenso pelo órgão concedente quando a pessoa com deficiência exercer atividade remunerada, inclusive na condição de microempreendedor individual

§ 1º Extinta a relação trabalhista ou a atividade empreendedora de que trata o caput deste artigo e, quando for o caso, encerrado o prazo de pagamento do seguro-desemprego e não tendo o beneficiário adquirido direito a qualquer benefício previdenciário, poderá ser requerida a continuidade do pagamento do benefício suspenso, sem necessidade de realização de perícia médica ou reavaliação da deficiência e do grau de incapacidade para esse fim, respeitado o período de revisão previsto no caput do art. 21.

§ 2º A contratação de pessoa com deficiência como aprendiz não acarreta a suspensão do benefício de prestação continuada, limitado a 2 (dois) anos o recebimento concomitante da remuneração e do benefício.

Ou seja, avanços legais significativos para se tentar oferecer a maior possibilidade possível de participação no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência em geral, mas importantíssimo por assegurar igualdade de oportunidades

entre as próprias pessoas com deficiência, que apresentam diferenças significativas entre os tipos de deficiência que possuem.

Em resumo, os avanços legais ultrapassaram os limites oferecidos pelo mercado, demonstrando a necessidade da sociedade como um todo cobrar uma efetiva política pública, através da aplicação das normas legais pelo Estado brasileiro.

CAPÍTULO 2

Tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. (Marx, 1982, p. 449-450).

O Direito ao Trabalho e As Exigências do Modo de Produção Capitalista

2.1 O Trabalho das Pessoas com Deficiência e a OIT

Sobre o trabalho das pessoas com deficiência, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) destinou ao assunto duas Recomendações - n.º 99 de 1955 e n.º 168 de 1983⁸ e uma Convenção - n.º 159 - **Convênio sobre a Readaptação Profissional e o Emprego de Pessoas Inválidas** de 23 de junho de 1983. No Brasil, como vimos na seção anterior, algumas leis foram criadas, no sentido de procurar garantir alguns direitos às pessoas com deficiência no mercado de trabalho e, com isso, a necessidade do Estado brasileiro, através de seus ministérios, promoverem algumas alterações na sociedade.

Para Marx, o trabalho tem basicamente a função de possibilitar o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, sendo o trabalho entendido como atividade adequada a um fim e que nos faz humano e, por isso, nos diferenciando das atividades dos outros animais. A própria humanidade do ser humano é construída através da sua relação, pelo trabalho, com a natureza. Assim, o trabalho sendo, portanto, uma

[...] atividade libertadora da humanidade, pois tem como característica propiciar a transcendência da condição natural. Ao superar a natureza por meio do trabalho e por ser ético, ser de vontade, o homem constrói sua história. Não sendo indiferente ao mundo que o rodeia, torna-se sujeito, agente da história. (ASBAHR & SANCHES, 2006, p. 58-59).

⁸ A Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho foi convocada em Genebra pelo Conselho de Administração do Escritório Internacional do Trabalho e realizada em 1º de junho de 1983. Tendo tomado conhecimento das normas internacionais existentes e contidas na Recomendação 99 sobre a habilitação e reabilitação profissionais dos deficientes (1955), e na Recomendação sobre o desenvolvimento dos recursos humanos (1975), adota a Convenção sobre reabilitação e emprego (Recomendação 168), com a data de 20 de junho de 1983. Propõe assegurar que existam medidas adequadas de reabilitação profissional ao alcance de todas as categorias de pessoas com deficiência e promover oportunidades de emprego para essas no mercado regular de trabalho.

Sendo, assim, o trabalho considerado como fazendo parte da natureza humana, as pessoas com deficiência, inclusive as pessoas com deficiência intelectual ou com dificuldade de aprendizagens profundas, têm o mesmo direito ao trabalho, mesmo enquanto trabalho alienado⁹. Entretanto, essas pessoas têm sido consideradas membros dependentes de uma sociedade capitalista na qual o emprego é a principal fonte de rendimentos, de *status* e de relações sociais, e parte integrante de nossas vidas e, com isso, “forçando” a OIT a se manifestar a esse respeito.

A OIT, após a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamar que 1981 seria o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com o tema "Participação plena e igualdade", promulgou a Convenção 159, sobre reabilitação e emprego para pessoas com deficiência e todos os países membros deveriam aplicar os “dispositivos desta Convenção através de medidas adequadas às condições nacionais e de acordo com a experiência (costumes, uso e hábitos) nacional”, especificado no artigo 7 que as

[...] autoridades competentes deverão adotar medidas para proporcionar e avaliar os serviços de orientação e formação profissional, colocação, emprego e outros semelhantes, a fim de que as pessoas deficientes possam obter e conservar um emprego e progredir no mesmo; sempre que for possível e adequado, serão utilizados os serviços existentes para os trabalhadores em geral, com as adaptações necessárias. (CONVENÇÃO 159, OIT, 1983, grifos nossos).

Em 1999, a OIT desenvolveu o conceito de trabalho decente, “visando promover o acesso ao emprego produtivo lastreado na igualdade de oportunidades e no direito ao trabalho, na proteção social e na promoção do diálogo social” (OIT, 2009). Esse conceito define que Trabalho Decente é

[...] o ponto de convergência dos quatro objetivos estratégicos da OIT: o respeito aos direitos no trabalho (em especial aqueles definidos como fundamentais pela Declaração Relativa aos Direitos e Princípios Fundamentais no Trabalho e seu seguimento adotada em 1998: (i) liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; (ii) eliminação de todas as formas de trabalho forçado; (iii) abolição efetiva do trabalho infantil; (iv) eliminação de todas as formas de discriminação em

⁹ A apropriação do objeto aparece como alienação a tal ponto que quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital. Todas essas consequências decorrem do fato de o trabalhador ser relacionado com o **produto de seu trabalho** como com um objeto **estranho**. Pois está claro que, baseado nesta premissa, quanto mais o trabalhador se desgasta no trabalho tanto mais poderoso se torna o mundo de objetos por ele criado em face dele mesmo, tanto mais pobre se torna a sua vida interior, e tanto menos ele se pertence a si próprio. Quanto mais de si mesmo o homem atribui a Deus, tanto menos lhe resta. O trabalhador põe a sua vida no objeto, e sua vida, então, não mais lhe pertence, porém, ao objeto. Quanto maior for sua atividade, portanto, tanto menos ele possuirá. O que está incorporado ao produto de seu trabalho não é mais dele mesmo. Quanto maior for o produto de seu trabalho, por conseguinte, tanto mais ele minguará. A **alienação** do trabalhador em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência **externa**, mas ainda que exista independentemente, **fora dele mesmo**, e a ele estranho, e que com ele se defronta como uma força autônoma. A vida que ele deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil. (MARX, 1932, Primeiro Manuscrito, XXII) acessado em 01/05/2012 em <http://www.marxists.org>.

matéria de emprego e ocupação), a promoção do emprego produtivo e de qualidade, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social. (OIT - Escritório no Brasil, 2011, grifo nosso).

Apesar de reforçar a tese de fortalecimento da discussão sobre o emprego produtivo e de qualidade, indica-se a necessidade da proteção social e fortalecimento do diálogo social. Nesse sentido o Brasil lançou, em 2006, a Agenda Nacional do Trabalho Decente (ANTD), sendo uma das três prioridades “a geração de mais e melhores empregos, com igualdade de oportunidades e tratamento”, mas também enfatiza a necessidade do “diálogo social como instrumento de governabilidade democrática”. É nesse diálogo social que se deve inserir a problemática sobre as pessoas com deficiência intelectual e a dificuldade de competir no mercado de trabalho capitalista.

Em documento anterior da OIT, **Gestão de questões relativas à deficiência no local de trabalho: repertório de recomendações práticas**, concluído e adotado por unanimidade em Reunião tripartite de peritos, convocada pelo Conselho de Administração da OIT, realizada em Genebra, em outubro de 2001, descreve-se que a inclusão no trabalho obedece alguns princípios, na perspectiva e lógica do mercado. Assim, está no objetivo 1.2.3 das disposições gerais que o

[...] Repertório baseia-se na convicção de que a contratação de pessoas com deficiência redundará em benefícios para o empregador, uma vez que essas pessoas, em posições que correspondam a suas competências e capacidades, podem dar contribuição significativa para a empresa em que trabalha, contanto que a gestão de questões relativas à deficiência seja conduzida de maneira apropriada. Fundamenta-se ainda no fato comprovado de que a manutenção no emprego de trabalhadores experientes, que se tornaram pessoas com deficiência, poderia beneficiar a empresa, bem como em indicações de que é possível fazer consideráveis economias em gastos com saúde, em pagamentos de seguros e em tempo, caso se estabeleça uma estratégia eficaz de gestão da deficiência. (OIT, 2004, p. 2, grifos nossos).

Entretanto, como está no documento da OIT, a contratação se baseia nas “competências e capacidades” produtivas das pessoas com deficiência e tem como objetivo principal “os benefícios para o empregador”, ou seja, reforçando a manutenção da produtividade ao contratar uma pessoa com deficiência. Em nenhum momento o documento se refere ao direito ao trabalho das pessoas com deficiência, nem o que significa “uma estratégia eficaz de gestão da deficiência”, considerando os direitos humanos. Fica evidente que em relação às pessoas com deficiência, o conceito de Trabalho Decente expõe a necessidade de uma revisão nas recomendações da OIT.

No Brasil, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em documento posterior as recomendações do Repertório da ONU, intitulado — **A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho** — concluiu que o

[...] direito de trabalhar e de estudar, juntamente com o direito de ir e vir é mola-mestra da inclusão de qualquer cidadão e, para que se concretize em face das pessoas com deficiência, há que se exigir do Estado à construção de uma sociedade livre, justa e solitária (art. 3º, Constituição Federal), por meio da implantação de políticas compensatórias e eficazes”. (MTE, 2007, p. 11, grifos nossos).

Sendo o direito do trabalho, ramo da ciência do direito que tem por objeto as normas, as instituições jurídicas e os princípios que disciplinam as relações de trabalho, as leis criadas para garantir a igualdade de oportunidades para todos estariam garantidas, porém, mesmo sendo um parecer de um ministério, organismo do próprio Estado, sob o capitalismo, esse direito enfrenta uma dificuldade, pois depende do mercado. O

[...] Direito do Trabalho veio como o primeiro instrumento jurídico que tratou da igualdade substancial, visto que o confronto direto entre capital e trabalho evidenciou a insuficiência da mera afirmação formal de que todos são iguais perante a lei. Suas bases axiológicas possibilitaram o lançamento dos alicerces das ações afirmativas que são as mesmas, na medida em que as confirmam e reproduzem, voltadas agora para os grupos menores, cuja projeção corta verticalmente as forças em conflito. (FONSECA, 2005, p. 10, grifos nossos).

Nesse sentido, com o crescimento da cobrança dos movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, cobrando a aplicação imediata das leis criadas, a intensificação da fiscalização do cumprimento da “lei de cotas” feita pela Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT) do MTE, a partir de 2005, e pelo Ministério Público, algumas empresas passaram a procurar pessoas com deficiência no mercado de trabalho, em instituições e escolas especiais, que pudessem oferecer mão de obra, minimamente qualificada, para se adequarem às exigências da lei.

A SIT coordena as ações de inserção e inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, por intermédio de ações fiscais no cumprimento à legislação vigente.

As empresas e os governos precisavam dar respostas a esses movimentos, pois exigiam o cumprimento dos princípios dos direitos humanos na área do trabalho, conforme declarado em documento pela OIT, a

[...] Declaração sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho foi adotada na Conferência Internacional do Trabalho da OIT em 18 de junho de 1998, 50 anos depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, e desenvolve os direitos humanos compreendidos na área de competência da OIT, que adicionalmente também compõem a agenda da OMC. São quatro princípios que regem os direitos fundamentais, a saber: i) livre associação e reconhecimento do direito de negociação coletiva; ii) eliminação de todas as formas de trabalho forçado; iii) efetiva abolição de trabalho infantil; e iv) eliminação da discriminação com relação ao emprego e à ocupação. Esses princípios constituem uma base mínima universal de direitos do trabalho para todos os países membros, independente de sua ratificação das convenções pertinentes. (CACCIAMALI, 2002, p. 64 – 65, grifo nosso).

Com o objetivo de eliminar a discriminação alguns projetos tiveram início no âmbito do governo e de algumas empresas. Em 19 de novembro de 2008, o MTE, lançou um **Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem das Pessoas com Deficiência**, que foi executado inicialmente nos estados do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais, Ceará, Maranhão e Amazonas e elaborou um texto para orientação aos Auditores Fiscais do Trabalho (AFT). Conforme esse texto, a presença de pessoas com deficiência nos programas de qualificação profissional é muito pequena ou inexistente, mas até o momento não há divulgação dos resultados do projeto nem se haverá continuidade.

Entretanto, o Decreto nº. 3298, de 24 de outubro de 1999 (que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, citado anteriormente), já estabelecia que as instituições públicas e privadas, que ministram educação profissional, estão obrigadas a disponibilizar cursos profissionais de nível básico para as pessoas com deficiência. Assim, no Art. 28, o

[...] aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. §1º A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho. § 2º As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade. § 3º Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados à determinada profissão ou ocupação. § 4º Os diplomas e certificados de cursos de educação profissional expedidos por instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente terão validade em todo o território nacional (DECRETO nº 3298/99, grifos nossos).

Conforme o decreto, o nível de escolaridade não poderia ser impeditivo para a formação profissional, portanto, não é somente a vontade das pessoas com deficiência ou de seus familiares de participarem em igualdade de condições com os outros indivíduos na vida em sociedade que deverá ser respeitada, existe todo um ordenamento jurídico para procurar garantir essa participação, sendo o cumprimento da Lei nº. 8.213, a “lei de cotas”, uma necessidade para as pessoas com deficiência.

Entretanto, o próprio Estado não articula as ações entre os ministérios, pois foi criado pelo Decreto nº. 5.840, de 13 de junho de 2006, o **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, mas não havendo sequer uma linha sobre a educação das pessoas com deficiência e não “dialogando” com o decreto n.º 3298/99 sobre formação profissional citado acima. No 3º parágrafo consta que o

[...] PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S¹⁰) (Decreto nº. 5.840/06).

A inclusão social das pessoas com deficiência envolve a sua participação em todos os espaços sociais, sendo o cumprimento do direito à educação, nomeado no Brasil de educação inclusiva, e o direito a inserção no mercado de trabalho com a **lei de cotas**, normas garantidas por leis. O não cumprimento dos direitos previstos nestas leis será inclusive passível de punição, conforme instituído na Lei nº. 7.853, no Art. 8º, que constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

i) - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta; ii) - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência; iii) - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho; iv) - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência; v) - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei; vi) - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público. (LEI nº 7.853/89, grifos nossos).

¹⁰ A Constituição Federal do Brasil prevê, em seu artigo 149, três tipos de contribuições que podem ser instituídas exclusivamente pela União: (I) contribuições sociais; (II) contribuição de intervenção no domínio econômico; (III) contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas. Sistema S: SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio; SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

Porém, existe a possibilidade de eventuais subterfúgios para adiar o cumprimento da lei, pois está escrito “negar, sem justa causa”, ou seja, qual seria essa justa causa, onde se pode negar emprego ou trabalho a uma pessoa com deficiência? Seria a não garantia de produtividade? A falta de formação profissional das pessoas com deficiência? O baixo nível de escolaridade dessas pessoas?

Verificamos que mesmo com toda a legislação brasileira, assim como as declarações e convenções internacionais ratificadas e aprovadas pelo Congresso Nacional não bastaram para garantir a inclusão das pessoas com deficiência na educação comum, na cultura, no lazer, etc., e, principalmente, na formação profissional e no trabalho. Portanto, para o capital sempre existe a possibilidade de encontrar uma “brecha na lei”, insinuando uma “incompetência” do Estado.

Na sociedade capitalista, a principal forma de sobrevivência da classe trabalhadora consiste na venda da sua força de trabalho, entretanto o capitalista não remunera todo o trabalho realizado pelo trabalhador, mas apenas uma parte, o excedente é apropriado pelo proprietário dos meios de produção. Nesse sistema, o trabalho é elemento central para a existência humana, mas também, ao ser tornar mercadoria é à base da sua exploração. Porém, não existe nenhuma possibilidade de exclusão desse processo no momento ou alternativas visíveis em construção.

Mas, para garantir a sua sobrevivência nesse sistema de produção, a expectativa da maioria da população é de que um dia irão, de alguma maneira, na fase adulta, trabalhar e, para as pessoas com deficiência, não poderia ser diferente, inclusive para as pessoas com deficiência intelectual.

A necessidade de trabalhar para a sobrevivência sempre foi enfatizada, sob a lógica do capital, como a obrigação de todos os seres humanos na vida em sociedade. Entretanto, não existe de fato essa garantia sob o capitalismo, pois o mercado na visão liberal, por meio da livre concorrência, estabelece quem e quantos são os trabalhadores necessários para o funcionamento do sistema, havendo inclusive a necessidade de um “exército de reserva”, os desempregados, onde as pessoas com deficiência podem estar relacionadas.

Mas, para fazer parte deste “exército”, as pessoas com deficiência devem, no mínimo, serem capacitadas, ou seja, possuir as “habilidades e competências” para equilibrar a demanda e a oferta, caso haja a necessidade de contratação de trabalhadores para manter a economia em equilíbrio.

Encontramos no passado alguns exemplos de tentativas de resolver esse conflito. Após a crise econômica mundial de 1929 houve o fortalecimento do Estado como regulador do mercado, por meio de uma intervenção na economia, procurando estabelecer uma política intermediária entre o capitalismo liberal ocidental — que levou a crise —, e a economia planificada socialista— indesejada pelo capital.

Os países do capitalismo central, liderados pelos Estados Unidos adotaram, então, uma política econômica intervencionista, com base na teoria de John Maynard Keynes, isso porque o descontentamento com o desemprego poderia, naquele momento, inspirar a massa de trabalhadores desempregados contra o capitalismo.

Implanta-se uma política econômica que procurou equilibrar as relações entre trabalho e emprego, desmontando a teoria neoclássica de que todo desemprego era “voluntário”. Segundo exemplifica Ricardo Dathein, a teoria Keynesiana

[...] parte, em sua análise, da constatação de que o pleno emprego, em uma economia capitalista, não é uma situação permanente ou única de equilíbrio. Ao contrário, o desemprego involuntário não só pode existir como pode ser uma condição persistente, que se estabelece ao longo do tempo, o que o caracteriza como sendo de equilíbrio. Este fato implica que o livre mercado pode não levar automaticamente ao pleno emprego, pelo menos no curto prazo, e, portanto, justifica políticas econômicas contra o desemprego. (DATHEIN, 2000, p. 18, grifos nossos).

Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a “lei de cotas” tem como objetivo incluir as pessoas com deficiência no mercado de trabalho e se justifica como medida para combater o “desemprego involuntário”¹¹ dentro desse segmento, uma vez que há uma intervenção do Estado no mercado de trabalho com a aplicação da lei, ou seja, por meio de uma política de ação afirmativa.

Essa intervenção se assemelha à política do “Estado de Bem Estar Social” (Welfare State), como medida necessária para impor limites ao Estado liberal, porém, nesse momento, para o segmento das pessoas com deficiência. Para

¹¹ Até a Grande Depressão de 1929/1933, a teoria econômica dominante, tanto em sua versão clássica como na neoclássica, sustentava que, numa economia de *laissez-faire*, desde que os salários fossem flexíveis, não haveria possibilidade de desemprego, senão como um fenômeno friccional e, portanto, passageiro. Keynes, ao escrever “A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda”, em 1936, procurava mostrar que a economia capitalista estava sujeita não só a ocorrência de desemprego involuntário como a permanecer nessa situação por um período considerável. Segundo Keynes, a teoria clássica do emprego – na verdade, Keynes se refere aos neoclássicos – estava alicerçada sobre a ideia de que o volume de emprego é fixado pelo ponto de intersecção entre as curvas de oferta e demanda por emprego. A oferta de trabalho é determinada pela relação entre a “utilidade marginal do trabalho” e a “desutilidade marginal do trabalho”. Em outras palavras, o trabalhador aceita trabalhar mais até o ponto em que a desutilidade resultante de um aumento de horas de trabalho (ou seja, o incômodo ou a insatisfação resultante do aumento do trabalho) não ultrapasse ou mesmo iguale a utilidade marginal do salário (ou seja, a satisfação resultante do acréscimo de salário). Dessa forma, a oferta de trabalho é função de seu preço de tal forma que ela aumenta ao se elevar os salários e diminui ao se baixar os salários. A demanda por trabalho, ao seu turno, é determinada pela “produtividade marginal do trabalho”, isto é, as empresas contratam trabalhadores até o ponto em que o produto gerado por um montante adicional de trabalho não se torne inferior ou igual ao custo desse trabalho para a empresa. Dessa forma, a demanda por trabalho é função inversa de seu preço de tal modo que ela cresce ao se baixar os salários e diminui ao se elevar os salários. (DAINEZ, 2002, p. 94 - 95, grifos nossos).

[...] a teoria Keynesiana, o desemprego pode ser involuntário porque os trabalhadores desempregados não conseguem empregos mesmo se dispendo a trabalhar por menores salários que os vigentes no mercado, o que acontece devido ao fato de que não é o salário real elevado que está determinando o desemprego, mas sim a demanda efetiva muito baixa. Dessa forma, justificam-se ações governamentais, exógenas ao “livre mercado”, para tirar a economia do equilíbrio indesejado e levá-la ao equilíbrio de pleno emprego, ou também para manter a economia próxima a este estado. Ou seja, as políticas keynesianas são instrumentos que possuem como objetivo evitar ou combater as crises. (DATHEIN, 2000, p. 19, grifos nossos).

A discussão, aqui, parte do pressuposto de que existe uma “**crise**” na efetivação das contratações das pessoas com deficiência, ou seja, o mercado não está incorporando a porcentagem de pessoas com deficiência ou incapacitadas, conforme prevê a legislação, e principalmente as pessoas com deficiência intelectual são as que estão desempregadas em maior porcentagem no Brasil.

Mesmo existindo divergências¹² sobre os números e tipos de deficiências existentes no Brasil (entre os dados do Censo Demográfico Populacional de 2000 e 2010 e grupos de defesa das pessoas com deficiência), a regra adotada legalmente para a contratação das pessoas com deficiência é a “lei de cotas”, não trata todos os tipos de deficiência em igualdade de condições.

Com o objetivo de atender a lei, mas manter a produtividade, as federações, confederações e sindicatos empresariais desenvolveram cartilhas e manuais para seus associados, distribuindo aos profissionais de recursos humanos das empresas sobre a contratação de pessoas com deficiência, com a finalidade de cumprir a “lei de cotas”, indicando como contratar.

Na cartilha da Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN, 2006), intitulada **A Ação de Recursos Humanos e a Inclusão de Pessoas com Deficiência** encontramos as seguintes informações para a contratação:

Como aplicar testes psicológicos para a seleção de pessoas com deficiência?
O bom senso é a principal ferramenta para agir adequadamente na escolha e aplicação de testes psicológicos. (FEBRABAN, 2006, p. 35).

Para pessoas com deficiência física:

¹² No dia 21 de maio representantes da sociedade civil realizarão um ato público, em frente ao Museu de Artes de São Paulo (MASP), na Av. Paulista para reivindicar que o novo Censo 2010 voltado às pessoas com deficiência seja feito de forma adequada. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no próximo Censo 2010, se propõe a coletar dados referentes às pessoas com deficiência de forma de amostragem. O Censo passará em todas as residências do Brasil. Sendo que amostragem é uma forma econômica (poupando tempo e dinheiro), onde os dados de pessoas com deficiência serão coletados de 10 em 10 casas. Segundo a geógrafa - diretora de política social do INIS e Conselheira-suplente do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de São Paulo (CMPD-SP), Clarice kammer Perl, muitas pessoas com deficiência continuaram sem existir, caso o Censo pesquisar em forma de amostra. O IBGE nos respondeu que os questionários já estão prontos e o Censo iniciará em 01 de agosto e não tem mais tempo de melhorar o questionário. Segundo ela, para que as pessoas com deficiência passem a existir, em dados precisos do IBGE no Censo 2010, é hora de UNIÃO. Disponível em <http://sulp-surdosusuariosdalinguaportuguesa.blogspot.com.br>, acessado em 17/08/2012.

Somente haverá restrição para a aplicação de testes, caso a pessoa tenha alguma deficiência nos membros superiores (dificuldade para escrever). Paralisia cerebral: caso o candidato apresente dificuldades no controle dos movimentos, a utilização de testes de personalidade que avaliam o traço gráfico do candidato não serão os mais indicados.

Para pessoas com deficiência visual:

Para avaliar pessoas com deficiência visual a entrevista tem sido o instrumento mais utilizado. Segue algumas recomendações:

- Todas as informações (textos) dos testes dirigidas às pessoas com baixa visão devem estar em texto impresso, fonte 16, traços simples e uniformes e em algarismos arábicos em cor preta sobre fundo branco;
- É indicada a combinação de letras maiúsculas e minúsculas (caixa alta e baixa), exceto quando for destinada à percepção tátil;
- Recomenda-se a utilização de letras sem serifa;
- Padrões ou traços internos, fontes itálicas, recortadas, manuscritas, com sombras, com aparência tridimensional ou distorcidas (aparentando ser excessivamente largas, altas ou finas) devem ser evitados;
- Todos os dados escritos no teste devem também estar em Braille (para pessoas cegas);
- A legibilidade dos testes para a pessoa com deficiência visual depende da iluminação do ambiente;
- Evitar que a iluminação natural atinja direto o olho do candidato;
- Ampliar o tempo disponível para a realização dos testes;
- Realizar provas orais, caso necessário.

Para pessoas com deficiência auditiva:

Segue algumas recomendações para entrevista com pessoas com deficiência auditiva:

- É importante a forma como as informações são apresentadas para a realização dos testes. Se assegure que o candidato compreendeu as instruções, mesmo que ele as leia, e certifique-se de que ele não tem dúvidas.
- O selecionador deve se comunicar através da linguagem orofacial, ou seja, falar de frente para o candidato para que ele possa ler os lábios. Na impossibilidade desta opção se comunicar por escrito.
- Na correção dos testes, valorizar mais o aspecto semântico (conteúdo) em detrimento do aspecto estrutural (forma).

Para pessoas com deficiência intelectual (mental):

Para avaliar a pessoa com deficiência mental é indicada a contratação de organizações ou consultorias com experiência. Estas poderão favorecer o levantamento de dados, permitindo maior conhecimento sobre a pessoa, suas capacidades, habilidades e limitações. (FEBRABAN, 2006, p. 36, grifos nossos).

Na pagina oficial da Federação em 2011 está o **Programa FEBRABAN de Capacitação Profissional e Inclusão de Pessoas com Deficiência no Setor Bancário**, onde, dentre os critérios para a participação, não existe a possibilidade das pessoas com deficiência intelectual e as pessoas com outras deficiências precisam, no mínimo, terem concluído o ensino fundamental. Assim

[...] trata-se de uma iniciativa inédita, apoiada por quinze bancos, cuja meta é a capacitação e contratação de pessoas com deficiência visando seu desenvolvimento pessoal, profissional e sua inclusão no mercado de trabalho. Poderão participar do programa pessoas com deficiências física, visual ou auditiva que tenham segundo grau completo ou incompleto. [...] Os selecionados participarão de um dos dois cursos de qualificação. [...] São eles: **Aprimoramento Educacional** (destinado a pessoas com deficiência que possuam ensino médio completo, terá duração de três meses) e **Supletivo do Ensino Médio** – para pessoas com deficiência que não tenham concluído o ensino médio. O curso terá duração de doze meses. Após o término de cada um dos cursos, os aprovados iniciarão a etapa final de **Qualificação Profissional**, de três meses, voltada inteiramente ao mercado bancário e treinamento prático nos próprios bancos. (FEBRABAN, 2011, negrito do autor, grifos nossos).

Na cartilha elaborada pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e a Ordem dos Advogados do Brasil – Seção de São Paulo (OAB/SP) lançada em 13 de novembro de 2006, intitulada **Guia de Direitos das Pessoas com Deficiência** encontramos mais uma vez a alusão à falta de escolaridade como dificuldade de contratação pelo mercado de trabalho. A cartilha cita que apesar

[...] da grande colaboração do Ministério do Trabalho e do Ministério Público do Trabalho, o Brasil ainda emprega poucas pessoas com deficiência. Em primeiro lugar, porque o nível de consciência de Responsabilidade Social no Brasil com relação a este tema ainda é baixo; em segundo lugar, porque são escassos os profissionais de Recursos Humanos, médicos do trabalho e líderes das áreas empresariais que conhecem os alcances e limites das pessoas com deficiência; em terceiro lugar, em virtude do baixo nível de escolaridade das pessoas com deficiência; em quarto lugar, porque a legislação vigente, em certos aspectos, desorienta o empregador, sendo utilizada, muitas vezes, pelos que têm poder de auditoria como instrumento de coerção; e, por último, porque os empresários não contam com quase nenhum incentivo governamental para qualificar profissionalmente e contratar pessoas com deficiência. (2007, p. 51, grifos nossos).

Ou seja, as indústrias culpam o Estado pela falta de capacitação das pessoas com deficiência e, estas, sem uma capacitação, não atendem os pré-requisitos necessários para a contratação pela “lei de cotas”.

No entanto, existem outras experiências de contratação de pessoas com deficiências no mercado aberto de empregos utilizados em outros países, principalmente na Europa, onde se observa hoje uma valorização crescente do Emprego Apoiado.

Devido a sua metodologia consegue-se empregar as pessoas com deficiência, superando enormes dificuldades, resistências e preconceitos, possibilitando sua autonomia. Ao mesmo tempo, os empresários envolvidos nesse processo dizem estar satisfeitos com os resultados e passam a recomendar essa prática.

Em vários países da Europa e nos Estados Unidos, por exemplo, existem parcerias entre órgãos públicos e associações da sociedade civil para a formação de técnicos para a intervenção territorial com conhecimento sobre emprego apoiado, exemplo disso é um manual elaborado pela Associação Portuguesa de Emprego Apoiado em parceria com o Ministério da Segurança Social e do Trabalho e outras associações. A

[...] formação dos técnicos das ações territoriais para a inclusão profissional e social surge como uma estratégia cuja finalidade é a de implementar uma intervenção baseada no modelo de Emprego Apoiado. Apoiar e trabalhar, de forma integrada, com pessoas em situação de desvantagem, as quais apresentam problemáticas tão diversificadas, requer competências específicas e para adquirir e desenvolver essas competências, as equipas técnicas requerem formação especializada. Desta forma, pretende-se com esta formação, dotar os técnicos de competências especializadas, de acordo com a metodologia de Emprego Apoiado, contribuindo para a eficácia do processo de inserção sócio profissional das pessoas em situação de desvantagem. Por outro lado, pretende-se, igualmente, sistematizar e uniformizar conceitos, metodologias, instrumentos e abordagens, no sentido da construção de uma visão e de uma linguagem comuns. (MANUAL – Técnico em Emprego Apoiado, 2005, p. 3, grifos nossos).

No Brasil, aconteceu do dia 31 de maio a 1º de junho de 2010, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e o Instituto de Tecnologia Social (ITS), o **I Seminário Internacional de Emprego Apoiado no Brasil**¹³, como uma forma de divulgar esse tipo de experiência de outros países em nosso país. Entretanto, como outras formas de educação é necessário investimento, principalmente do Estado, como forma de incentivar a contratação das pessoas com maior comprometimento.

2.2 A Organização Científica do Trabalho sob Ótica da Teoria do Capital Humano e as Consequências para as Pessoas com Deficiência

Frederick Taylor (1856-1915) é considerado o precursor do se estabeleceu chamar de “Teoria da Organização Científica do Trabalho”. As suas ideias, centradas na forma como as tarefas são executadas, tiveram como principal base à ética protestante

¹³ O evento reuniu diversas pessoas que trabalham com o Emprego Apoiado em diferentes países, entre eles, Brasil, Espanha, Portugal, Argentina, Canadá e Estados Unidos. Esse evento indica outras possibilidades de políticas públicas para a efetivação da contratação de pessoas com deficiência intelectual no trabalho formal no Brasil.

do trabalho árduo, a racionalidade econômica e o individualismo, sendo uma orientação pragmática para aumentar a eficiência do trabalho.

A orientação de Taylor seria no sentido de que a organização do trabalho se iniciasse com a análise científica, de forma a encontrar as melhores metodologias para executar cada tarefa. Depois de definir estas formas de execução, haveria que forçar a sua adaptação e selecionar os trabalhadores mais competentes para a sua execução, que seriam então treinados para desempenhar a sua tarefa exatamente como foi definida.

Essa ideia é retomada, em meados da década de 50, com o surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, criada pelo professor Theodore W. Schultz, do departamento de economia da Universidade de Chicago, sendo considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano, a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento econômico.

A “teoria do capital humano” se estrutura no contexto das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós II Guerra Mundial, como parte da estratégia da hegemonia americana. Essa teoria afirma que a melhoria do bem-estar dos menos favorecidos não dependia da terra, das máquinas ou da energia, mas sim do conhecimento adquirido. Considera que todas as habilidades são inatas ou adquiridas, que podem ser aperfeiçoadas por meio de investimentos apropriados ao enriquecimento do capital intelectual. Além de proporcionar o bem-estar individual, tal teoria também afirma que esse seria o caminho para o desenvolvimento das nações: investir em capital humano.

A teoria do capital humano teve seu “nascimento efetivo” ocorrido em 1962 em suplemento da revista científica americana *Journal of Political Economy*, dedicado ao tema do investimento em seres humanos. Schultz buscou estabelecer a substância do capital humano e as condições da sua formação, sustentando residir nessa forma de entender a capacitação das pessoas como a resolução de muitos paradoxos e confusões a respeito da dinâmica de crescimento econômico dos Estados Unidos.

Em 1963 surgia o primeiro livro de autoria de Theodore Schultz “**O valor econômico da educação**” e em 1964, a discussão ampliava-se com outra obra que passaria a ser referência obrigatória no campo dos estudos sobre investimento na formação dos trabalhadores, tratava-se do livro de Gary Becker, “**Capital Humano**”.

Logo depois, em 1968, Mark Blaug, comentando a reação positiva dada ao tratamento econômico da questão educacional, identifica uma espécie de “**revolução silenciosa**”, processando-se rapidamente nos objetivos dos estudos sobre o crescimento

econômico. Segundo ele, os empresários tardaram em se darem conta do fato de que o conhecimento das relações sociais era tão importante quanto à habilidade técnica e o conhecimento teórico.

A organização sindical e a mudança de ideologia dos trabalhadores, que passavam a pressionar no sentido do reconhecimento do valor dos trabalhadores, apressaram-se na busca por soluções fora do portão da fábrica, como por exemplo, cobrando dos governos mais escolas para seus filhos, como também uma formação profissionalizante.

A partir daí os empresários começaram a acreditar que o comportamento humano poderia repercutir na atividade produtiva e pensaram em incluir a máquina humana em seus cálculos. A busca de especialistas (administradores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, economistas, etc.) em questões de comportamento nas universidades projetou-se como a possibilidade de criar uma nova situação para o controle das empresas.

Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. (MINTO, 2006, grifos nossos).

A teoria do capital humano ganhou força em virtude da preocupação cada vez maior com os problemas de crescimento econômico e melhor distribuição de renda. A melhoria do nível de especialização dos trabalhadores, o aumento das habilitações em proporções crescentes da população e a maior acumulação de conhecimento são reconhecidos como fatores importantíssimos para o crescimento econômico.

Porém, a visão liberal de investimento não engloba a totalidade dos trabalhadores, somente os que se qualificarem para participarem do crescimento econômico, assim as pessoas com deficiência, neste contexto, dependeriam de necessidades criadas no âmbito do próprio mercado para serem inseridas como pessoas com capacidade produtiva.

Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas

da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. (MINTO, 2006, grifos nossos).

O pressuposto central dessa teoria é que o capital humano é sempre algo produzido, ou seja, algo que é produto de decisões deliberadas de investimento em educação ou em treinamento. Assim, a educação tem como principal efeito mudar as **"habilidades"** e **"conhecimentos"**, e, quanto mais uma pessoa estuda, maior sua habilidade cognitiva e, por consequência, maior sua produtividade. Não existe segundo essa concepção, lugar para aqueles que não conseguirem atingir o objetivo esperado. Como adverte Ramos,

[...] filosoficamente, a caracterização do papel social da educação teve início no final do século XVIII e sendo reforçada até hoje a crença de ser a precondição para a participação política do homem comum na sociedade, como, também, mecanismo de libertação e facilitador do progresso econômico. Porém, se o pensamento iluminista entendia as diferenças sociais como diferenças de “capacidades”, e tendo a escola papel fundamental na libertação do homem de si mesmo, essa seria uma tarefa eminentemente pedagógica, tarefa essa que historicamente excluía aqueles que não contribuíam para o aumento da produção no capitalismo. (RAMOS, 2001, p. 21, grifos nossos).

O projeto da burguesia era da transformação das forças produtivas a seu favor, ou seja, justificar os gastos do Estado, sob seu controle “democrático”, para facilitar e impor à população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação, que interessava ao seu projeto, auxiliando no progresso e desenvolvimento econômico. Assim,

[...] a educação dos trabalhadores pobres teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivessem alguns poucos direitos. (RAMOS, 2001, p. 22, grifo nosso).

A ideia de capital humano desponta como sinônimo de conhecimento técnico, com a educação assumindo caráter de investimento e função estratégica na definição dos princípios fundamentais da estrutura da sociedade pós-industrial, ou seja, conforme indicou as contribuições de Taylor em torno da organização científica do trabalho. Na nova organização social, o trabalhador manual tendia a se tornar improdutivo e o trabalho verdadeiramente produtivo passava a ser o trabalho baseado na mente.

Nesse sentido, a pessoa instruída era o “capital” de uma sociedade desenvolvida, portanto, quem não desenvolve a “mente”, o cognitivo, o intelecto, será descartado, não importando se esse indivíduo tem justamente o “déficit” no desenvolvimento cognitivo exigido para o aumento da produtividade.

As empresas tendiam a transferir os custos da aprendizagem de seus empregados para os próprios empregados, ou seja, a ideia de que seriam eles responsáveis pelo próprio “investimento”, a aprendizagem e o desenvolvimento da “mente”. Assim observava que nos mercados competitivos os empregados deviam cobrir todos os custos e que nenhum desses custos deveria ser suportado pelas empresas.

Os custos educacionais deveriam ser dos empregados, os quais deveriam cobrar do governo a capacidade técnica geral nos cursos mantidos pelo Estado, ou seja, a capacidade de aprendizagem deveria ser transferida para os cursos escolares regulares. O problema é do Estado, inclusive a instrução das pessoas com deficiência, intelectual ou não.

A ideia do homem produtivo como “bem de capital” dos anos 60, projeta-se para a “sociedade do conhecimento”, “sociedade pós-industrial”, sendo que a educação significaria nas palavras de Schultz,

[...] etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa (SCHULTZ, 1962, p. 18, grifos nossos).

Como pensar, então, em inserção no trabalho das pessoas com deficiência intelectual na lógica da teoria do capital humano? No capitalismo todo investimento que resultar em aumento da produtividade é incorporado ao capital e o homem deve, então, produzir como máquina, capaz de funcionar harmonicamente com o sistema. De certa forma reitera-se a exclusão das pessoas com deficiência que não se aperfeiçoarem “moral e mentalmente”, pois ao não se ajustarem ao padrão de produtividade tornam-se indivíduos plenamente descartáveis. Esse fenômeno do capital vale para todos os trabalhadores, independente de ter ou não deficiência, porém com a retomada neoliberal dos anos 90, as pessoas com deficiência já iniciam o processo em desvantagem, principalmente em relação à educação.

A escola recebe uma forte transferência de conceitos da economia capitalista, que vem se mantendo com hegemonia. A teoria econômica que reforça os

valores da competição e da análise individual é a de tradição "marginalista". Essa teoria considera que o indivíduo age movido por seus desejos e necessidades, com capacidade natural de fazer cálculo subjetivo de custos e benefícios em relação a cada oportunidade de trabalho que lhe é oferecida e guiada sempre pela expectativa de lucro. A transposição para a escola dessa definição da atividade econômica e da natureza do ser humano veicula a eficiência, a eficácia e a produtividade como sendo de caráter individual, despregadas da função social, que o modo capitalista destina a cada um. Nesse contexto, difundiu-se largamente na sociedade e na escola, nos anos 90, o conceito de empregabilidade, pelo qual cada um passa a ser responsável por obter os requisitos que farão dele um trabalhador em condições de ser empregado e de auferir boa renda. (KRUPPA, 2005, p. 24, grifos nossos).

Nessa visão a escola representa, então, um meio intermediário para a obtenção de “capital humano” pelos indivíduos ali matriculados e as desigualdades sociais ficam legitimadas pelas diferenças de aptidão ou esforço pessoal, não importando se essas diferenças ou deficiência são da ordem biológica ou adquirida. Nessa lógica, a “empregabilidade” é de responsabilidade de cada indivíduo, não diferindo entre as pessoas com ou sem deficiência, e, se todos devem ter direito ao trabalho.

O direito ao trabalho discutido aqui é o direito ao trabalho que interessa a projeto da burguesia, não de direitos amplos para o trabalhador. Antes mesmo que os pensadores da “economia da educação” associassem o crescimento econômico à educação, membros dos grupos dominantes já pensavam na internalização do capital e como a escola deveria funcionar a seu favor.

Assim, a organização desses grupos dominantes no capitalismo, denominados por Dreifuss de “elites orgânicas”, passaram a estudar uma estratégia de ação que articulasse acadêmicos, intelectuais, diplomatas, lideranças políticas e empresárias, para que eventos externos à economia não interferissem na lógica do capital, tendo sido iniciadas as primeiras reuniões entre norte-americanos e britânicos logo após a I Guerra Mundial.

A “transnacionalização” do capital passava a ser o objetivo principal das “elites orgânicas”, tanto nos países centrais do capitalismo quanto nos da periferia, por meio da participação direta ou indireta nos governos, sendo as diretrizes estabelecidas pelo empresariado transnacional, mesmo que para isso fossem necessárias reformas profundas nos próprios Estados Nacionais. A escola teria então a sua função revitalizada e direcionada para as forças produtivas sob a lógica do capital transnacional.

O sistema econômico no capitalismo nunca foi pensado em termos de igualdade social, cultural, educacional ou de direitos humanos, havendo inclusive momentos em que foram necessários criar mecanismos para controle político e ideológico, visando à

ampliação da liberdade do capital. As “elites orgânicas” dos países periféricos, coordenadas pelas elites dos países mais ricos do hemisfério norte, criaram vários comitês, associações e organizações que tinham influência direta nos governos de diversos países, inclusive muitos comporiam os governos eleitos ou empossados.

O público e os líderes da maioria dos países continuam a viver num universo mental que não existe — um mundo de nações separadas — e têm grandes dificuldades de pensar em termos de perspectivas globais e interdependência (DREIFUSS, 1986, p. 87).

Ou seja, o processo da globalização já estava em ritmo acelerado entre as “elites orgânicas” no início do século XX, visando a tão “sonhada” (e planejada) centralização política e econômica do neoliberalismo atual. Esse planejamento e organização do capitalismo foram feitos de forma que criassem certa quantidade de empregos e, mesmo assim, mantivessem os lucros altos para as empresas, sendo o excedente de trabalhadores dispostos a vender a sua força de trabalho, o “exército de reserva” de mão de obra, um importante mecanismo para manter os salários baixos.

Essa “transnacionalização” do capital trouxe junto com o crescimento econômico das nações hegemônicas, também um crescimento econômico para as “elites orgânicas” dos países periféricos, com concentração de renda, e um aumento no número de trabalhadores, entretanto, aumentou a distância entre ricos e pobres no planeta.

A globalização neoliberal redesenhou o cenário industrial, modificando a relação capital/trabalho e modificando o papel da escola na formação da classe trabalhadora. Então, o papel da escola seria o da instituição da seleção social nesse novo modelo liberal, implantando procedimentos seletivos e objetivos para o restabelecimento de uma meritocracia, na qual as únicas qualificações para o avanço pessoal são: “capacidade” e “conhecimento”. O sistema educacional traria benefícios tanto às sociedades quanto aos indivíduos. Nesse sentido a

[...] função latente economicamente mais importante da vida escolar parece ser a seleção e geração de atributos e de significados normativos que capacitam o indivíduo a ter uma chance de retorno econômico. (...) Isso está intimamente ligado, também, ao papel cultural da escola na maximização da produção de conhecimento técnico. Pelo fato de a escola ser a única grande instituição que se situa entre a família e o mercado de trabalho, não é estranho que, tanto historicamente quanto hoje, determinados significados sociais que tragam benefícios diferenciados sejam distribuídos nas escolas (APPLE, 1986, p. 88, grifos nossos).

É necessário transformar essa instituição que foi criada para certificar a competência do jovem e do adulto, ou seja, uma instituição que os torna aptos a

produzir para as sociedades industriais capitalistas, garantido cada vez mais lucros, em instituições que devam atender as reivindicações de todas as pessoas da sociedade, independentemente das condições físicas, sociais, econômicas, culturais e até mesmo intelectuais que elas apresentem. Sendo a escola uma instituição regida por normas do Estado, é urgente a discussão sobre o papel deste na esfera dos direitos sociais.

Por isso é necessário haver uma transformação no âmbito do Estado, ou seja, acabar com o mito do Estado, “na medida em que o recoloca no tempo histórico, humano, portanto não eterno” (BRUNO, 2009, p. 112). Não é mais na origem o Estado o ser político e manipulador, mas sim, o homem como esse ser político, sendo a sociedade sujeito da ação política. Assim, segundo Bruno, o

[...] Estado pode, assim, aparecer na sua justa dimensão, como resultado da cisão do corpo social, de um movimento de separação que opõe no interior de uma relação contraditória dois conjuntos sociais que só se afirmam e só podem existir enquanto elementos dessa relação. Está aqui a sua base histórica e sociológica, em que a sociedade já não é mais o sujeito da ação política, substituída que foi por aqueles que monopolizam o poder originário da sociedade, destacando-se dela e transformando-a em mero objeto de suas determinações (BRUNO, 2009, p. 112, grifo nosso).

A organização e luta pela igualdade de direitos e deveres dos movimentos sociais e, entre eles, os movimentos das pessoas com deficiência, contestam esse Estado monopolizado pelo capital e que defende apenas os interesses de alguns grupos. Esse processo de privação de uma parte da sociedade do controle político de suas ações, por meio da divisão dessas duas esferas — o político e o econômico — estão no “âmago” da preservação e manutenção do Estado capitalista, fiel representante dos centros de poder das empresas nacionais e transnacionais.

Não há como separar o poder político do poder econômico para a existência de uma harmonia social, entretanto nas sociedades capitalistas se organizam e pensam-se essas “duas dimensões”, o político e o econômico, em sistemas separados, e essa divisão permanece nas suas instituições, sendo a escola a principal instituição responsável pela legitimação dessa separação. Em

[...] sociedades desiguais, cindidas nas suas práticas estruturantes, tais como a nossa ocidental, as políticas públicas são resultantes de grandes pressões sociais que obrigam os centros do poder a responder positivamente parte das exigências da população ou decorrem de demandas do próprio capital, relativas às suas necessidades de reprodução. Aqui podemos pensar tanto nas políticas compensatórias mais universais ancoradas no chamado Estado do Bem-Estar Social, quanto nas políticas focalizadas de hoje, que são desenvolvidas a partir de uma nova perspectiva de gestão e de prevenção dos

conflitos sociais, emanando inclusive, de centros de poder que estão muito além dos Estados Nacionais. (BRUNO, 2009, p. 115, grifos nossos).

Geralmente, na definição e implantação dessas “políticas compensatórias”, a população não participa ou é consultada, tornando-se apenas “objeto” e não atores, ao invés de “sujeitos” da construção de uma política pública que lhe diz respeito. Uma vez como beneficiária teria um papel relevante, tanto na educação, na saúde, na segurança, etc., quanto nas possibilidades de inserção econômica na sociedade pelo trabalho. Sem a participação dos sujeitos dessa construção, ou seja, as pessoas que realmente conhecem as dificuldades impostas pelo capital, não se efetivarão “políticas emancipatórias”, continuando a excluir, no caso, as pessoas com deficiência do convívio social.

Ainda, segundo Bruno, encontramos

[...] a vertente benevolente do poder nas relações sociais horizontais que não cessam de ser reinventadas e perseguidas por muitos que vivem a privação no cotidiano de suas vidas na dimensão tanto política quanto econômica, quando rompem o isolamento e subvertem o quadro disciplinar no qual se encontram organizados pela vertente severa do poder monopolizado por poucos e exercido sobre muitos. Encontramos a face benevolente do poder, aquela que une, que acolhe, nas associações autônomas e autogeridas, onde se afirma a capacidade humana de garantir o viver uns com os outros, na troca como reciprocidade e as diferenças na igualdade. (BRUNO, 2009, p. 115, grifos nossos).

A benevolência, entretanto, não significa que a “vertente severa” do Estado capitalista ficará de “braços cruzados”, caso verifique que os movimentos sociais representam algum prejuízo econômico ou político para a classe dominante, inclusive passando a criticar leis, decretos e outros instrumentos jurídicos efetivados, devido a pressões sociais. Daí a necessidade de fortalecimento dos movimentos sociais e da defesa de direitos, a partir da ampliação e mobilização permanente para alcançar o direito de cidadania para todos, sendo muito importante uma conscientização de caráter nacional e internacional sobre a tentativa de retirada de direitos conquistados.

O Estado capitalista sendo cobrado pela sociedade a garantir os direitos sociais, como o direito ao trabalho, por intermédio de oportunidades no mercado de trabalho para todos, é “forçado” a criar e aplicar leis, mas ao contrário do esperado, são apontadas outras dificuldades que extrapolam o âmbito das relações de produção no capitalismo. Pois, existe a necessidade de superar outras condicionalidades impostas, principalmente em outras instituições monopolizadas pelo Estado, como por exemplo, na educação escolar, na saúde, no transporte e acessibilidade.

A educação sistematizada, na lógica do capital, responsável pela qualificação da mão de obra, acabou revelando mecanismos de seletividade que se tornaram obstaculizadores do preceito de igualdade. Ou seja, ao contrário do que se esperava, as leis não foram instrumentalizadas de fato, porque podem colocar em risco a garantia da exploração do trabalhador pelo capital. Risco esse que só poderá ser revertido com a participação e conscientização de toda a população.

A conclusão a que chega Rosa (2009) sobre a aplicabilidade da “lei de cotas” não é nada animadora. Para ele a

[...] conclusão de que a legislação acaba produzindo mais um efeito ideológico do que propriamente prático, na medida em que transmite, para a sociedade em geral e para as próprias pessoas com deficiência, um argumento ideológico de que basta estar previsto em lei que o direito ao trabalho é uma realidade concreta. Isso acaba se revelando quando, após mais de 20 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu a reserva de vagas, o índice de desemprego entre as pessoas com deficiência em idade de trabalhar ainda ultrapassa os 91%, enquanto que, para as pessoas sem deficiência, gira em torno de 10%. A garantia do direito ao trabalho para as pessoas com deficiência representa o resultado de um processo de lutas marcado por inúmeras relações e mediações socioeconômicas, políticas e culturais que expressam interesses de classes contraditórios, fato que fica evidente na própria resistência dos empresários e do Estado capitalista no cumprimento da legislação. (ROSA, 2009, p. 5, grifos nossos).

Essa porcentagem indica que o preconceito existente sobre a deficiência leva a conclusões, claras ou disfarçadas de que até mesmo os “habilitados” encontram dificuldades de integrar-se ao mercado de trabalho, e indicando a quase impossibilidade dos “não habilitados” de participarem em igualdade de condições. Ou seja, no neoliberalismo, no universo das relações do trabalho em que as pessoas com deficiência e, principalmente as pessoas com deficiência intelectual, estão inseridas e, onde a teoria do capital humano mais do que nunca foi retomada com toda a força, são elas as mais prejudicadas.

Principalmente para essas pessoas, os direitos econômicos e sociais não são garantidos “automaticamente”, bastando apenas serem citados na Constituição para se tornar realidade. Não há registro de casos onde uma empresa foi obrigada a empregar uma pessoa como garantia do direito ao trabalho, por ser um direito social. Mas, o Estado pode assumir uma responsabilidade política para a sua realização, oferecendo aos cidadãos as condições mínimas para que possam competir com sucesso no mercado, já que é uma “utopia” pensar na modificação revolucionária das forças produtivas hoje em questão.

Trata-se de uma luta pelo reconhecimento simultâneo da igualdade e da diversidade, que repercute tanto nos direitos civis e políticos, quanto nos direitos econômicos, sociais e culturais. A garantia dos direitos sociais é elemento importante para a igualdade e encontra-se diante de um duplo desafio: i) garantir a diversidade, reivindicadas pelos movimentos que lutam pelo reconhecimento das próprias especificidades, como o movimento em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, e ii) superar as desigualdades sociais, políticas e econômicas criadas e ampliadas pela globalização.

Isso aparece

[...] sempre mais claramente - sobretudo para quem olha o mundo do lugar social dos excluídos - que o projeto dos direitos humanos como hoje se apresenta, não somente não é de fato universal, mas tampouco pode ser “universalizável”, porque precisa reproduzir continuamente a contradição excluídos/incluídos, emancipação/exploração, dominantes/dominados. A atual conjuntura mundial dominada pelo processo de globalização sob a hegemonia neoliberal não faz que acentue esta situação, exasperando a contradição entre democracia política e social, entre direitos de liberdade e direitos sociais. De fato, a universalização dos direitos humanos não vai ao mesmo sentido da globalização da economia e da finança mundial que está vinculada à lógica do lucro, da acumulação e da concentração de riqueza e desvinculada de qualquer compromisso com a realização do bem estar social e dos direitos do homem. O processo de globalização significa um retorno - e um retrocesso - à pura defesa dos direitos de liberdade, com uma intervenção mínima do Estado. Nesta perspectiva não há lugar para os direitos econômico-sociais e/ou de solidariedade da tradição socialista e do cristianismo social; por isto, novas e velhas desigualdades sociais e econômicas estão surgindo no mundo inteiro. (TOSI, 2003, grifos nossos).

Com a globalização em tempos de neoliberalismo, os movimentos sociais cobram o direito à cidadania e indicam outra concepção de igualdade, não apenas igualdades de condições para competirem, pois querem ser cidadãos completos, todos, não que apenas alguns se tornem consumidores em potencial, por que se adequaram ao mercado e, outros, sejam descartados por não interessarem à lógica do capital. “Esses segmentos redefiniram a própria noção de direitos, cujo ponto de partida é a concepção do ‘direito a ter direitos’. A luta pela cidadania torna-se, assim, uma estratégia dos *não cidadãos*, dos excluídos” (KRUPPA, 2003, p. 32, grifos da autora).

As pessoas com deficiência, e as pessoas com deficiência intelectual — em particular —, as associações e movimentos sociais que lutam pelos seus direitos sociais juntamente com os movimentos por uma educação de qualidade para todos buscam alterar o objetivo expresso no caráter educacional, ou seja, mudar o itinerário formativo de desenvolver apenas as “capacidades” e “habilidades” que interessam ao mercado capitalista.

Neste movimento, também os educadores são atores fundamentais, uma vez que, os professores acabam por serem responsabilizados pelo sistema por não alcançarem os objetivos almejados pelo capital na educação das pessoas em geral, — como também das pessoas com deficiência, em especial, as com deficiência intelectual —, visando à inserção no mercado de trabalho.

Segundo João Bernardo, interessa

[...] aos capitalistas aumentar as habilitações da força de trabalho, de maneira a acelerar os mecanismos da produtividade. Para isso, é necessário despender, na preparação dos trabalhadores mais qualificados, um tempo de trabalho superior ao que se gastou para formar a geração tecnológica anterior. Em geral, mais do que o acréscimo do número de anos de ensino, importa a maior complexidade de trabalho de que são capazes os docentes, os quais, portanto, vão incorporando nos alunos mais tempo de trabalho, em resultado e atividade mais complexa. (BERNARDO, 1998, p. 35, grifos nossos).

Dessa maneira a escola é uma “empresa capitalista”, onde os processos de valorização da mão-de-obra são coordenados pelo Estado, mas o Estado é representante do capital. Bernardo denomina de **Estado Amplo**¹⁴, o conjunto de forças produtivas que controlam e dominam a produção e, de **Estado Restrito**, o aparato político definido pela Constituição, ou seja, o governo, o parlamento e os tribunais. Segundo Bernardo, as leis criadas no âmbito dos governos não têm poder para se contrapor ao capital e o “Estado Restrito” não consegue fazer valer as leis criadas no próprio âmbito, ou seja, as

[...] transformações decisivas dizem respeito à concentração do capital. Em primeiro lugar, o elevadíssimo grau de concentração atingido nos nossos dias permite às grandes empresas inter-relacionarem-se diretamente e, portanto, ocuparem-se das Condições Gerais de Produção, sem necessitarem da intervenção do Estado Restrito. (...) Assim, os Estados Restritos já não têm qualquer possibilidade de se contrapor ao Estado Amplo, que conquistou uma indisputada margem de manobra. (BERNARDO, 1998, p. 45, grifos nossos).

A “impotência” do “Estado Restrito” frente às reformas neoliberais impostas pelo “Estado Amplo”, ou seja, a dificuldade de justificar o Estado previdência com o fim da utopia socialista, a partir dos anos 90, implicou em mudanças nas atribuições do Estado, em setores diretamente ligados à economia e, principalmente, em relação à educação.

¹⁴ Com efeito, ao afirmar que a concorrência intercapitalista vigora diretamente no nível dos processos produtivos, e que as Condições Gerais de Produção constituem o principal campo de existência do Estado, situo o Estado na esfera da produção. Isto não implica que eu conceba qualquer redução do poder político, pois afirmo que o capitalismo é um sistema economicamente totalitário, que domina durante vinte e quatro horas por dia a vida do trabalhador. Assim, não é de espantar que eu proponha a utilização do conceito de Estado Amplo (BERNARDO, 1998, p. 41).

Discordando dessa visão de “Estado Amplo” e “Estado Restrito”, separados, encontramos diversos autores que discutiram formas e possibilidade de controlar o Estado, a partir da sociedade civil, sendo o principal deles, Antônio Gramsci. Ele acreditava ser essa possibilidade estabelecida a partir do partido político, mas não de qualquer partido político, mas daquele que representasse “a história geral de um país”. Segundo Gramsci, na

[...] verdade, podemos dizer que um partido jamais se completa e se forma, no sentido de que cada desenvolvimento cria novas missões e encargos e no sentido de que, para determinados partidos, é verdadeiro o paradoxo de que eles só se completam e se formam quando deixam de existir, isto é, quando a sua existência se tornou historicamente inútil. Assim, como cada partido não é mais que uma nomenclatura de classe, é evidente que, para o partido que se propõe anular a divisão em classes, a sua perfeição e acabamento consiste em não existir mais, porque já não existem classes e, portanto, a sua expressão. (GRAMSCI, 1980, p. 25).

Embora, a instituição de um partido orgânico que possa representar o Estado no atual estágio do capitalismo não faça parte do objetivo desse trabalho, apontamos aqui a separação entre sociedade política e sociedade civil em Gramsci, como registrado em outra passagem uma crítica bem atual ao liberalismo. Para Gramsci, a

[...] formulação do movimento da livre troca baseia-se num erro teórico do qual não é difícil identificar a origem prática: a distinção entre sociedade política e sociedade civil, que de distinção metódica se transforma e é apresentada como distinção orgânica. Assim, afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve interferir na sua regulamentação. Mas, como na realidade fática sociedade civil e Estado se identificam, deve-se considerar que também o liberalismo é uma “regulamentação” de caráter estatal, introduzida e mantida por caminhos legislativos e coercitivos: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. Portanto, o liberalismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado; isso é, a modificar a distribuição da renda nacional. (GRAMSCI, 1980, p. 32).

Deduz-se, dessa maneira, que na lógica neoliberal as instituições controladas pelo Estado, e este representando os interesses dos grandes grupos econômicos, servem apenas aos seus interesses particulares e dificultando, principalmente pela atual estrutura de distribuição de renda via demandas do mercado de trabalho, qualquer possibilidade de articulação política, inclusive de partidos políticos engajados na luta pelos direitos sociais.

Nessa perspectiva, a escola, uma das instituições mais efetivas na manutenção dos privilégios sociais, passa a atuar como prestadora de serviços, segundo as regras de mercado, com forte influência da teoria do capital humano e reforçando a ideia do

indivíduo como responsável pela sua própria educação, inclusive mudando o conceito de educação em relação à educação profissional, onde há um deslocamento da educação para a formação e, desta, para a aprendizagem.

Segundo Moraes, surge,

[...] assim, a ‘aprendizagem ao longo da vida’ como política educativa do novo Estado neoliberal, orientado para a resolução dos problemas da competitividade econômica e para o reforço das vantagens competitivas de indivíduos, empresas e nações. Na perspectiva mais tecnocrática e pragmática, a educação-formação-aprendizagem ao longo da vida transforma-se em panaceia, alavanca de produtividade e solução para os problemas do (des)emprego. E assim fazendo, (...) subordinada à economia, vista como uma variável econômica, a aprendizagem instrumentaliza a vida, amputando-a de suas dimensões não (ou menos) mercantilizáveis, ignorando aspectos substantivos da vida ao longo da aprendizagem. (MORAES, 2006, p. 397, grifos nossos).

Uma concepção de educação e de formação profissional voltada para o desenvolvimento e consolidação da cidadania está longe de fazer parte da “agenda” neoliberal. Mesmo com o reconhecimento da existência de direitos coletivos, pela Constituição de 1988, a diferença é que os direitos individuais devem ser garantidos pelo Estado, enquanto os direitos coletivos devem ser promovidos pelo Estado, ou seja, os direitos coletivos dependem “permanente da ação do Estado, com vistas a fornecer subsídios, remover barreiras sociais e econômicas, para, enfim, promover a realização dos problemas sociais, fundamentos desses direitos e das expectativas por eles legitimadas” (Moraes, 2006, p. 399). Ainda conforme Moraes, a

[...] concepção econômica da educação, hegemônica no discurso dominante, subordina a escola aos imperativos do mercado e também associa escolaridade com conquista de emprego ou de melhores chances de trabalho. (...), a ‘empregabilidade’ passa a ser indicador de discriminação, ou seja, discrimina-se, com objetivos de avaliação e mensuração, os que têm instrumentos para competir no mercado e os que sequer tiveram acesso às informações exigidas para a competição. Em pouco mais de um século, migramos da sociedade escravocrata que associava trabalho a condenação, para outra, que associa falta de trabalho a incompetência. (MORAES, 2006, p. 403 - 404, grifo nosso).

E nesse bojo da discussão sobre “falta de trabalho” associada a “incompetência” que as pessoas com deficiência, principalmente as pessoas com deficiência intelectual estão inseridas. A discussão mais importante neste momento, onde vários documentos nacionais e internacionais procuram redefinir os direitos humanos em relação às pessoas com deficiência, a relação Estado-capital passa a fazer parte da agenda de contestação política dos movimentos sociais.

[...], tanto o acesso ao trabalho como o acesso à educação escolar e à formação profissional constituem direitos sociais. A geração de trabalho/emprego e a expansão qualitativa e quantitativa da educação apresentam-se como exigências para a ampliação dos direitos de cidadania, como pressuposto à implantação e consolidação do processo democrático. Em decorrência, as políticas de formação devem estar integradas ao conjunto das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e social do país, devendo ser garantidas, ao longo da vida, e em bases contínuas, a todas as categorias de trabalhadores, empregados e desempregados. Mais precisamente: constitui urgente necessidade uma política pública de formação profissional, como parte do sistema público de emprego, trabalho e renda, que inclua seguro-desemprego, (re)qualificação e direito ao trabalho (com foco no re-emprego). Em segundo lugar, acompanhando os processos de reconversão produtiva, o discurso da *competência*, que tem origem no mundo dos negócios e não no meio educacional, foi introduzido no Brasil e em alguns países da América Latina pelos empresários e também pelos governos, estimulados pelos organismos multilaterais. (MORAES e NETO, 2005, p. 1445-1446, itálico dos autores, grifos nossos).

Dessa maneira, o Estado já definiu quais secretarias e ministérios devem realizar uma política pública de educação/formação, entretanto não incluiu as pessoas com deficiência, não permitindo o exercício autônomo da cidadania para todos. Já existem legislações sobre a necessidade de educação/formação para todos os seguimentos da população, inclusive para as pessoas com deficiência, entretanto, sem uma regulamentação, definindo quais os procedimentos para a efetivação da política de educação/formação para as pessoas com deficiência, inclusive com deficiência intelectual ou outros transtornos, fica difícil que seja implantada e, principalmente, cobrada pela sociedade civil organizada.

CAPÍTULO 3

Dentre as inúmeras e complexas barreiras existentes para a organização do atendimento educacional escolar de alunos com deficiência e dos que apresentam distúrbios de aprendizagem, as mais significativas são de cunho atitudinal frente a diversidade. (Carvalho, 2007, p. 76).

A Expansão Educacional e as Pessoas com Deficiência Intelectual

3.1 A Expansão da Educação e a Educação para o Trabalho

Os programas pioneiros de mobilização no Brasil a favor da educação básica dos adolescentes e adultos analfabetos começaram a ser articulados no início da década de 1940, tendo em vista estender os serviços educacionais a seguimentos desfavorecidos da população brasileira. A expansão da rede de escolas públicas de ensino secundário no Brasil e, principalmente, no Estado de São Paulo, se deu, de fato, no período posterior à reimplantação do regime político representativo no País, após 1945, com o fim da Era Vargas.

Paralelamente a este movimento, aumentou no Brasil o número de entidades para atendimento de pessoas com deficiência de forma significativa. Com relação às pessoas com deficiência intelectual, surgiram as Sociedades Pestalozzi e a fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, em São Paulo (1936), em 1941, no Recife, surgiu a Escola Especial Ulisses Pernambucano e a Escola Alfredo Freire, mas todas com finalidades de atendimento exclusivo. Nesse momento, não era se quer cogitada a participação de pessoas com deficiência no processo de expansão educacional das escolas das redes comuns de ensino.

Os grandes contingentes populacionais se transferindo do campo para a cidade, a necessidade de urbanização e a crescente industrialização fazem crescer as reivindicações populares, cobrando do Estado toda uma série de direitos, não só políticos, mas civis, econômicos e sociais, sendo o direito a educação uma das principais reivindicações. Nesse cenário político surge, então, a participação das camadas médias, através de lideranças que clamavam a participação popular, e puxando para si a tarefa de defender os interesses do povo: **o político populista**. Nesse contexto durante

[...] o período populista (1946-1964), o modelo de industrialização e a urbanização crescente constituíram uma sociedade marcada pela desigualdade, produzindo ao mesmo tempo a acumulação da riqueza e da miséria. Nos grandes centros urbanos, a partir dos bairros carentes, a população buscou superar esta desigualdade pressionando o Estado pelo atendimento público dos serviços básicos em todos os níveis. No caso da educação, esta presença dos setores populares se deu através da pressão junto aos políticos do legislativo, deputados estaduais em especial, no sentido de se conquistar vagas nos ginásios públicos (1º ciclo do ensino secundário da época), pela criação de novas unidades ou cursos, tanto nas capitais como no interior. Posteriormente também no plano do executivo tais pressões ocorreram. O veículo onde normalmente o exercício da ação política se deu foi a Sociedade Amigos de Bairro (SABs). (HADDAD, 1992, p. 76, grifo nosso).

A interferência política na educação se estende além do gabinete dos secretários de educação, dependendo em muito da ação dos deputados. Esses interesses de natureza político/eleitorais condicionaram a orientação dada ao desenvolvimento do sistema oficial de ensino no Brasil, principalmente no Estado de São Paulo. Os interesses eleitorais teriam orientado o processo de expansão da rede escolar, determinando o tipo de escola a ser instalada e a localidade dessas unidades criadas. Após

[...] a queda do Estado Novo, a criação de um ginásio estadual passou a depender da promulgação de lei aprovada na Assembleia Legislativa do Estado. As providências relacionadas à criação da escola, desde as primeiras solicitações locais até o início das atividades letivas do estabelecimento, implicam em um conjunto de iniciativas que movimenta numerosos agentes da política e da administração escolar estadual. O deputado ocupa posição central nesse conjunto de iniciativas. Entrevistas realizadas com autoridades escolares e membros da administração pública, e os dados existentes na Assembleia sobre as iniciativas relacionadas com a criação de escolas evidenciam, conclusivamente, que é o deputado quem atua como elemento de ligação entre as aspirações locais e o Legislativo. (BEISIEGEL, 1964, p. 152 – 153).

Com o fim desse período democrático e a ascensão da ditadura militar, com o golpe de 1964, as reformas educacionais implantadas ficaram marcadas pelo modelo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro, assim como pela intensificação do modelo econômico com base na teoria do capital humano. A propaganda ufanista do regime militar na busca pela “eficiência técnica”, a qual colocaria o Brasil entre os países mais desenvolvidos do mundo, por intermédio de uma “ideologia tecnocrática”, foi implantada no sistema educacional brasileiro e colocada em prática, após a reforma universitária de 1968 e a reforma da educação de 1º e 2º graus de 1971. Demonstrando novamente que os interesses políticos estariam à frente dos pedagógicos e

[...] desse modo, podemos afirmar que foi depois de 1964, com a implantação da ditadura militar, que a tecnocracia começou a tomar vulto no âmbito do

Estado brasileiro. Ou seja, o regime militar primou por estabelecer um governo de técnicos, com base no fortalecimento centralizador do Poder Executivo e pautando as ações administrativas pelo primado do econômico sobre os aspectos políticos e sociais. Neste contexto, a ideologia tecnicista serviu como um invólucro mistificador do projeto “Brasil Grande Potência” que os governos dos generais-presidentes utilizaram para justificar a supressão das liberdades democráticas e, por conseguinte, a repressão política que se abateu contra as tendências oposicionistas. Assim, a propensão em transformar o Estado aos moldes de uma grande empresa, gerenciada por técnicos que absorvessem as funções da política pela dita eficiência que eles representavam, constituiu-se no *leitmotiv* da ideologia tecnicista que embalou o regime militar. No tocante à questão educacional, os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da “teoria do capital humano”, como fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade. (FERREIRA JR. & BITTAR, 2008, p. 342 – 343, *itálico dos autores, grifos nossos*).

Este processo de ampliação tecnocrática perdurou durante toda a ditadura militar e só começou a ser questionado quando se iniciou o processo de redemocratização do país. Os debates centraram-se na elaboração de uma nova constituição para o Brasil, sendo os deputados e senadores eleitos em novembro de 1986, congressistas e constituintes. Quanto à educação, o debate sobre a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) estava fundamentado com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Entretanto, a mobilização sobre uma nova LDBEN aconteceu concomitantemente com os debates sobre o fim do socialismo real e a hegemonia do capitalismo, levando a um confronto de ideias entre os defensores de um Estado forte e atuante na área social, e os defensores do Estado mínimo que não impedisse a atuação livre do capital.

A nova LDB aprovada não foi elaborada de forma democrática, pois acabou sendo aprovada a versão “elaborada nas esferas oficiais e oficiosas, e que se aproximava das recomendações das agências internacionais” (Zibas, 2005, apud Castro & Tiezzi, 2005, p. 126), com base nos documentos elaborados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Banco Mundial. A lei

[...] aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambiguidades para permitir que legislação complementar instituisse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o decreto do governo federal n. 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular. (ZIBAS, 2005, p. 1071, *grifos nossos*).

Durante o processo de aprovação da LDBEN, o debate sobre os objetivos da educação fundamental e, principalmente do ensino médio, com a divisão entre uma formação para os que seguirão os estudos universitários e aqueles que devem ingressar “precocemente” no mercado de trabalho, por meio de uma educação profissionalizante foram acirrados e, nesse cenário, a educação das pessoas com deficiência foi inserida, principalmente com base nos documentos produzidos pela Conferencia Mundial sobre Educação para Todos.

Como co-patrocinador da Conferência de Jomtien, o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 e publicando o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, em 1995. Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício. A educação básica deveria ajudar a “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade (FRIGOTO & CIAVATTA, 2005, p. 99 - 100 apud Shiroma et al. 2002, p. 72 – 75, itálico dos autores, grifos nossos).

Ou seja, um debate educacional centrado em esquemas cognitivos que promovam a adaptação constate dos jovens às necessidades de produção, com uma diminuição da taxa de natalidade visando à redução da oferta de trabalhadores ao mercado de emprego e promovendo uma “eugenia” disfarçada de política pública, e não considerando a situação de parte dos cidadãos para o exercício da cidadania, como garantido no texto constitucional e enquanto direito humano.

Discussão essa que se contradiz com o texto da Constituição Federal, Art. 205, onde consta 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”.

No Brasil, visando garantir uma etapa fundamental na “preparação para o trabalho”, incluindo junto ao Estado o direito e, sobretudo, o dever da família, foi aprovada a Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), determinando no artigo 55, que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, ou seja,

independente de ter ou não deficiência existe a obrigatoriedade da matrícula escolar para todos, sendo a educação, conforme essa leitura, entendida como o “meio” para se alcançar à “cidadania”.

Nessa linha de “promoção” e “responsabilização”, tanto da família quanto do Estado, outros documentos desta década passaram a influenciar mais decisivamente a educação das pessoas com deficiência, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que passam a orientar a formulação e reformulação das políticas públicas da educação especial, indicando a necessidade de uma educação mais inclusiva.

Esses documentos afirmam que é necessária uma transformação da escola para que possa receber todas as crianças, independente de suas diferenças ou deficiências, incluindo-se aqui nesse “todas” as crianças com deficiência intelectual. Entretanto, se inclusão é

[...] um conceito, tem implicações políticas e ideológicas e por isso tem que se discutir questões não pouco complexas: incluir quem e como e, principalmente, ir além da questão ética do para quê. E ainda, é possível se ter uma *sociedade inclusiva* no interior de uma prática capitalista pela qual se é diretamente afetado? (...) Parece razoável redefinir a questão metodológica propondo uma nova utilização dos conceitos abordados, alterando-se a ideia de “formação” do sujeito, permitindo-se compreender que seu desenvolvimento e sua educação são agregados ao cotidiano, que, sem dúvida, não é formado somente por sujeitos que compartilham as mesmas características. (SILVA, 2000, p. 53, grifos da autora).

“Esboçando”, nesse sentido, a construção de uma política educacional, em 1994, no Brasil, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles alunos que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Que “condições” separariam os “ditos normais” dos “ditos especiais?”.

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. Assim

[...], os pressupostos educacionais, tanto para formulação de políticas, quanto para o planejamento e para os profissionais que atuam no cotidiano do

contexto educativo, deveriam de fato passar pela discussão do que significa ter a diversidade como base do processo educacional, em contraposição à homogeneização e articulada à heterogeneidade da vida social. Compreender o *educacional* como um processo eminentemente cultural imputa à política de atenção às diferenças ser entendida como uma política de interação sociocultural, e não como a simples promoção do acesso à escola pública, como efetivadora desse tipo de ação política. (SILVA, 2000, p. 54, grifos da autora).

A Convenção da Guatemala (1999) poderia naquele momento, ter corroborado na reinterpretação da educação especial, compreendida em um contexto de diferenciação, acelerando o debate sobre a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escola. No entanto, esta repercussão só se apresentará no final dos anos 2000, com os debates que enfatizem o viés dos direitos humanos como eixo para a constituição de ações no campo das deficiências.

Sobre a educação especial já existia a informação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Constituição Federal, Art. 208, definindo como “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de”, no inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Existe uma divergência jurídica de interpretação sobre o AEE, pois na LDBEN há um entendimento diferenciado em relação à educação especial, devido em parte ao próprio momento da discussão política (como comentado anteriormente), sendo admitido como modalidade substitutiva, em alguns casos, para os alunos com deficiência, estando, no Capítulo V “Da Educação Especial”, Art. 58 e parágrafo 2º:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (LDBEN, 1996, grifos nossos).

Entretanto, o debate entre os seguidores que defendem o “paradigma da inclusão” e os defensores do “paradigma da integração” não foram amistosos, inclusive chegando a ser debatido e discutido no Congresso Nacional.

Visando ampliar esse debate, em 2007, foi elaborado pelo **Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº. 555/2007**, prorrogada pela **Portaria nº. 948/2007 (MEC)**, um documento inicial para construção de uma nova política para a educação especial e convidando setores da sociedade envolvidos com a educação das pessoas com deficiência, para que pudessem contribuir na elaboração.

Após um ano de discussão, mesmo não chegando a um consenso entre os diversos movimentos “de” e “para” as pessoas com deficiência, foi entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, e intitulada a nova **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, a síntese dessa discussão. É possível verificar que a polêmica sobre a substituição de qualquer modalidade pela modalidade educação especial, para o MEC, estava chegando ao fim, pois a diretriz principal da política, a Educação Especial:

[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC/SEESP, 2008, p. 10, grifos nossos).

A Secretaria de Educação Especial (SEESP), juntamente com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) editaram uma coletânea de orientação com diretrizes e ações que visavam reorganizar os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, conforme o artigo 208 da Constituição Federal, dentro do projeto de formação continuada de professores por meio do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Na cartilha dos **Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas** procura-se responder a essa divergência, citando que o

[...] entendimento equivocado desse dispositivo tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial. A interpretação a ser adotada deve considerar que essa substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independentemente da idade da pessoa. Isso decorre do fato de que toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. Além disso, um artigo de lei não deve ser lido isoladamente. A interpretação de um dispositivo legal precisa ser feita de forma que não haja contradições dentro da própria lei. A interpretação errônea que admite a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial está em confronto com o que dispõe a própria LDBEN em seu artigo 4º, inciso I e em seu artigo 6º e com a Constituição Federal, que também determina que o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório, art. 208, inc. I. (MEC, 2007, p. 27, grifos nossos).

No mesmo ano, o Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº. 9.394/96 (LDBEN), e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e regulamenta a Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, procurando resolver o problema de interpretação da legislação, citando no Art. 1º que a

[...] União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (DECRETO nº 6.571/08, grifos nossos).

Nesse artigo do decreto há a ampliação do público alvo que têm direito ao AEE, incluindo também os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e as Altas Habilidades ou Superdotação (AH/S). Essa ampliação visava incluir alunos com maiores dificuldades no processo de inclusão. Para esse novo grupo e para os alunos com deficiência intelectual, existe na cartilha dos “Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas” orientações no sentido de revisão da avaliação da aprendizagem, estando na contextualização citado que os

[...] alunos com deficiência mental, especialmente os casos mais severos, são os que forçam a escola a reconhecer a inadequação de suas práticas para atender às diferenças dos educandos. De fato, as práticas escolares convencionais não dão conta de atender à deficiência mental, em todas as suas manifestações, assim como não são adequadas às diferentes maneiras de os alunos, sem qualquer deficiência, abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades. Essas práticas precisam ser urgentemente revistas, porque, no geral, elas são marcadas pelo conservadorismo, são excludentes e inviáveis para o alunado que temos hoje nas escolas, em todos os seus níveis. Entre essas práticas, está a atual forma de avaliação da aprendizagem, que é das mais antigas e ineficientes e que precisa ser mudada. (MEC, 2007, p. 41, grifos nossos).

Embora o MEC nesse documento oriente a revisão das práticas avaliativas atuais, na LDBEN há a indicação de outra possibilidade no processo final de avaliação (podendo ser resultado de diferenças na interpretação entre a CF e a LDBEN), sendo possível, então, “finalizar” o processo educacional das pessoas com deficiência que não atingirem o desenvolvimento “cognitivo” esperado para a continuidade dos estudos, e

indicando uma educação especial para inserção no trabalho competitivo, embora não exista nenhuma menção ou programa nesse sentido na SEESP ou SEED.

Assim, no capítulo V da LDBEN é citado no

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

.....
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;

.....
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; (LDBEN, grifos nossos).

Quais as pessoas com deficiência se enquadram naqueles “que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental”? “Seriam as pessoas com deficiência intelectual e as pessoas com deficiências múltiplas, desde que associada à deficiência intelectual”?

Qual o encaminhamento após a terminalidade? E quais seriam estas “condições adequadas” para aqueles que não demonstrarem “capacidade de inserção no trabalho competitivo”? Existe uma política pública nesse sentido? E que tipo de “articulação” poderia garantir o acesso à cidadania? Como os “órgãos oficiais afins” poderiam possibilitar a inserção no mercado de trabalho competitivo do Estado capitalista?

As respostas a essas indagações sobre a problemática que envolve as pessoas com deficiência intelectual não estão disponíveis em nenhuma política pública até o momento e também essa problemática não pode se reduzir somente à esfera pedagógica.

Nesse contexto e sem uma discussão mais aprofundada com a sociedade, em alguns estados baixam-se portarias, procurando “varrer para debaixo do tapete” os problemas conceituais, por exemplo, a portaria específica para as escolas da rede Estadual de Ensino de São Paulo, sobre a terminalidade escolar específica, para os alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência intelectual, que foi promulgada em 2009.

Art. 1º - Entenda-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinada série do ensino fundamental, expedida pela unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais, que apresentem comprovada

defasagem idade/série e grave deficiência mental ou deficiência múltipla, incluída a mental, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros curriculares estabelecidos pela Pasta para o ensino fundamental. Parágrafo único - Fazem jus à certificação de que trata o caput do artigo, os alunos com necessidades educacionais especiais, na área da deficiência mental, que demandam apoio constante de alta intensidade, inclusive para gerir sua vida e que demonstram não terem se apropriado das competências e habilidades básicas fixadas para determinada série ou ciclo do ensino fundamental. (Portaria Conjunta CENP/COGSP/ CEI, de 6-7-2009, grifos nossos).

Neste descompasso entre a União, Estados e Municípios, mesmo com uma legislação nacional extensa, com a aprovação de convenções e declarações nacionais e internacionais pelo Congresso Nacional, e o Brasil estando juridicamente à frente de países mais desenvolvidos nessa questão, ainda existem contradições legais no entendimento da educação de pessoas com deficiência, principalmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo.

Isto acaba gerando no âmbito do Estado uma dificuldade de reconhecimento da cidadania para todos e existindo uma grande dificuldade de ser garantida a integração da educação como recurso indispensável para a disputa no mercado de trabalho competitivo, principalmente para as pessoas com deficiência intelectual.

Entretanto, a polêmica sobre as possibilidades de aprendizado ou não das pessoas com deficiência, tanto educacional quanto profissional se ampliaram ainda mais com a maior abrangência do público alvo (TGD e AH/S) com o Decreto nº 6571/08, havendo uma intensificação do debate sobre a extinção das salas e escolas especiais, mesmo não havendo nenhum indicativo legal nesse sentido no decreto, mas assim entendido e defendido por grupos mais “radicais” dentro da perspectiva da educação inclusiva.

Nessa polêmica, algumas instituições e segmentos contrários à inclusão de todas as pessoas com deficiência na escola comum, principalmente as pessoas com deficiência intelectual, e agora também com a inclusão do TGD, se acirraram mais e em meio a essa discussão, acontece uma readequação das secretarias do MEC, inclusive a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

A educação especial passou por mudanças significativas na última década, com o desenvolvimento de políticas públicas de educação inclusiva e, principalmente, a partir de 2011, com a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP) pelo Decreto n.º 7480, de 16 de maio de 2011, que Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento

Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Sendo as funções da antiga SEESP absorvidas por outras secretarias, mas dificultando, ainda mais, o entendimento da sociedade sobre um tema tão polêmico.

A recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) é formada por quatro diretorias: i) Diretoria Políticas para a Educação do Campo e Diversidade; ii) Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; iii) Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania e iv) Diretoria de Políticas de Educação Especial. É da competência da Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial, conforme Art. 26,

I - planejar, orientar e coordenar, em parceria com sistemas de ensino, a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

II - definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando garantir a escolarização e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE aos estudantes público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades;

III - propor e fomentar a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos e a acessibilidade nos ambientes escolares; e

IV - promover a transversalidade e a intersetorialidade da educação especial nos diversos programas e ações, visando assegurar o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, em igualdade de condições com os demais alunos. (Decreto n.º 7480/11).

O debate ficou ainda mais intenso com a revogação do Decreto nº 6571/08, em 17 de novembro de 2011, pelo Decreto nº 6711, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, constando no Art. 8º, que o Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. § 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. [...] Art. 14- Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente. § 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou

especializadas.§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico. (grifo nosso).

Este decreto fortalece os grupos que defendiam as classes e escolas especiais como alternativas à inclusão nas classes comuns, mas mantém a dupla matrícula, ou seja, mesmo alterando o decreto anterior, continua a oferecer a esses alunos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como forma de possibilitar a inclusão nas salas de ensino comum no futuro e, após o período escolar, em outras áreas sociais, inclusive no mercado de trabalho.

Nesse sentido, na LDBEN são citados os princípios em relação ao trabalho, que devem ser assegurados pela educação, estando definido no Título II: “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, no Art. 2º, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (grifos nossos).

E na sequência, no Art. 22º, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (grifos nossos).

Entretanto, mesmo não existindo regulamentação na maioria dos municípios e estados brasileiros a “terminalidade específica” encerra essa possibilidade de educação/formação para as pessoas mais comprometidas, impossibilitando a continuidade em qualquer modalidade de estudo ou de trabalho, sendo, então, negado a essa parcela da sociedade o pleno direito à cidadania.

Entre as etapas da educação básica, o ensino médio, adquiriu certa especificidade em relação ao mundo do trabalho, pois conforme Art. 35 “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades”;

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria. (LDBEN, 1996, grifos nossos).

Mas uma vez é enfatizado o papel da escola na preparação para o trabalho, aparecendo nessa modalidade de ensino, a **autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos**.

Em relação à educação profissional técnica de nível médio, no parágrafo único do Art. 36-A, indica “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. (grifos nossos).

Historicamente tem sido as instituições especializadas em educação profissional responsáveis pelo treinamento e acompanhamento das pessoas com deficiência, principalmente a deficiência intelectual, nas empresas ou oficinas abrigadas¹⁵ que prestam serviços para as empresas, entretanto essa prática tem muito mais um caráter assistencialista e de caridade do que de emancipação e busca da cidadania.

No meio empresarial, a educação profissionalizante desde a década de 1940 foi coordenada e administrada pelo **Sistema “S”** – SENAI, SENAR, SENAC, SESCOOP, SENAT –, havendo alguns períodos de intervenção governamental, entretanto em apenas algumas unidades pertencentes a esse sistema existe a oferta de formação profissional para pessoas com deficiência.

Em cartilha produzida pelo SENAI - SP, em 2010, intitulada **Ações Inclusivas e Responsabilidade Social – Manual de Orientações às Empresas**, existe uma série de ações voltadas para a gestão da responsabilidade social e indicação de normas técnicas utilizadas como ferramentas de gestão e padrões de qualidade, como por exemplo, as normas AS 8000; AA 1000; ABNT NBR 16001; ISO 9001; ISO 14001; ISO 26000 e OHSAS 18100.

Mesmo existindo, desde 1999, um programa para ações inclusivas, O Programa SENAI de Ações Inclusivas, que se refere à inclusão das pessoas com deficiências –, mas também abrangendo outras ações como a expansão do atendimento a negros e índios, a ampliação da participação de mulheres nos cursos para homens (e vice-versa) e para fomentar a requalificação profissional de pessoas acima de 45 anos, não são todas

¹⁵ A atividade assim chamada abrigada em geral é destinada a pessoas com poucas possibilidades de desenvolver trabalho competitivo. De um modo geral deve estar ligada à maioria dos centros ou das oficinas de reabilitação profissional, porque retrata uma das variadas consequências do fato de que um volume significativo das pessoas que se inscrevem em centros de reabilitação profissional não tem capacidade para atuar no mercado aberto de trabalho. (Silva, 2003)

as unidades que oferecem formação profissional para os diversos tipos de deficiência, existindo algumas unidades polos.

Este programa faz parte do **Projeto Estratégico Nacional Inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais nos Programas de Educação Profissional**, que estabelecia em suas diretrizes um “amplo atendimento a deficientes físicos, mentais, auditivos e visuais e pessoas com altas habilidades nas unidades operacionais dos 27 Departamentos Regionais” (SENAI, 2010, p. 20). Segundo o SENAI, já foram registrados mais de 34,5 mil atendimentos a diversas programações oferecidas pelos Departamentos Regionais, tendo no

[...] compromisso com o desenvolvimento profissional, respeito à natureza do trabalhador e visando apoiar as empresas contribuintes na inclusão e responsabilidade social, no âmbito do Programa SENAI de Ações Inclusivas, o SENAI-SP oferece serviços de análise dos postos de trabalho adequados às pessoas com deficiências; análise de layout e adequações de local de trabalho para pessoas com deficiências; treinamentos para pessoas com deficiências (sob medida para empresas); palestras de sensibilização e treinamentos para funcionários; Novo Telecurso - Ensino Fundamental e Médio, com materiais transcritos no sistema de grafia Braille (para deficientes visuais) ou legendados e com Libras (para deficientes auditivos), proporcionando o aumento de escolaridade das pessoas com deficiências; transcrição de materiais para o sistema de grafia Braille e ampliação de materiais impressos; assessoria no desenvolvimento e adaptação de equipamentos para inclusão de pessoas com deficiências; inclusão de pessoas com deficiências na oferta da rede SENAI-SP. (SENAI, 2010, p. 21, grifos nossos).

A formação para o trabalho oferecida por um dos mais tradicionais sistemas de formação profissional do país está estritamente alinhada com as diretrizes estabelecidas pela LDBEN para a formação para o trabalho, onde a escolaridade e o treinamento são enfatizados como imprescindíveis para apoiar as empresas na “inclusão e responsabilidade social”.

A Lei n.º 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 24 de outubro de 1989, já citada anteriormente, infere no parágrafo 2º, art. 2º que cabe ao Poder Público “assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social...” e, no inciso III,

Na área da formação profissional e do trabalho:

- a) o apoio governamental à formação profissional, e a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional;
- b) o empenho do Poder Público quanto ao surgimento e à manutenção de empregos, inclusive de tempo parcial, destinados às pessoas portadoras de

deficiência que não tenham acesso aos empregos comuns;
 c) a promoção de ações eficazes que propiciem a inserção, nos setores públicos e privados, de pessoas portadoras de deficiência;
 d) a adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e que regulamente a organização de oficinas e congêneres integradas ao mercado de trabalho, e a situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência. (LEI n.º 7.853/89, grifos nossos).

Ou seja, excetuando-se a item “d” da referida lei, que se refere à criação da “lei de cotas”, os outros itens carecem de regulamentação ou, no mínimo, especificação de qual o órgão do Poder Público é a responsabilidade pela formação profissional das pessoas com deficiência, conforme assegurado no item “a”.

Existem em outros Ministérios e Secretarias responsáveis pela formação profissional, como por exemplo, a Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (SECIS) do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), que tem como premissa “promover a inclusão social por meio de ações que melhorem a qualidade de vida” e “estimulem a geração de emprego e renda”, porém nada que indique uma orientação às escolas ou instituições sobre a formação profissionalizante das pessoas com deficiência. Ou seja, tanto no MEC, MTE, (excetuando o projeto piloto de 2008, citado anteriormente, mas que não se tem dados acerca de sua aplicabilidade) ou MCT, não há menções sobre a formação profissional para pessoas com deficiência e especificamente de quem é a responsabilidade sobre essa função.

3.2 Osasco: Uma Breve História

Osasco faz parte do conjunto de municípios que formam a região metropolitana da cidade de São Paulo, conhecida como a “Grande São Paulo”, estando distantes 16 quilômetros do centro da capital, abrangendo uma área de 66,90 km² ao longo do rio Tietê, fundada por imigrantes italianos no fim do século XIX.

O italiano Antônio Agú é considerado o fundador de Osasco. Empreendedor e visionário previu a importância que Osasco teria no futuro. Nascido no pequenino povoado de Osasco, na Itália, em 1845, chegou em 1872. Era construtor e possuía algumas posses. Ao tomar conhecimento de que a Estrada de Ferro Sorocabana passaria por aqui comprou, nos anos de 1887 e 1888, terras de João Pinto Ferreira, proprietário de uma pequena olaria, no então km 16. Ao comprar estas terras, Agú já tinha em mente transformar essa região num núcleo de grande desenvolvimento, provavelmente industrial, sendo um de seus objetivos atrair capitais de São Paulo para Osasco. (OLIVEIRA e NEGRELLI, 2002, p. 24 – 25).

Essa pequena olaria, depois foi comprada pelo seu sócio, o Barão Sendaud de Lavaud, transformando-se na Companhia de Cerâmica Industrial de Osasco. Sendo vendida, em 1912, para o industrial Herman Levy, passando a denominar-se Hervy S/A, a primeira indústria de Osasco, produzindo telhas, tijolos, manilhas, pisos e tijolos refratários.

A industrialização do subdistrito de Osasco, iniciada nos fins do século passado, e profundamente impulsionada a partir da década de 40, acabou por atrair a mão de obra especializada e conseqüentemente, mais moradores para o bairro. O caráter urbanista mudou significativamente a localidade e as necessidades básicas de saúde e educação, no entanto, não eram atendidos pela Prefeitura de São Paulo. O desenvolvimento industrial da região toma um grande impulso com a instalação de indústrias de produção, como a Cobrasma e a Brown Boveri, se tornando um importante núcleo urbano e industrial.

Isso transformou Osasco em campo de batalha política entre o prefeito de São Paulo, Adhemar de Barros e o governador Jânio Quadros, acirrando a luta pela emancipação do Distrito de Osasco. O prefeito da capital, Adhemar de Barros, era contra a emancipação porque não queria perder arrecadação de impostos.

A Sociedade Amigos de Osasco (SADO) deu entrada no pedido de plebiscito em 1957, conforme determinava a lei, sendo autorizada sua realização pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo para o dia 21 de dezembro de 1958.

O Município de Osasco foi criado pela Lei nº. 5.121, de 27 de dezembro de 1958, tendo sido sancionada pelo Governador Jânio da Silva Quadros e pelo Secretário da Justiça, Dr. Pedrosa Horta. A partir dessa data, até 1962, os moradores de Osasco se empenharam pela oficialização do município, sendo que as eleições para prefeito e vereadores foram suspensas pelo Tribunal Regional Eleitoral.

Os autonomistas eram acusados de fraudar o resultado da votação do plebiscito que criou o município. Os recursos e os sucessivos mandados de segurança impetrados pela Prefeitura de São Paulo acabavam originando uma série de protestos entre os moradores, que em luto fecharam as lojas por um dia. Após novas resoluções a eleição foi marcada, e em 19 de fevereiro de 1962 tomaram posse, o primeiro prefeito e os vinte e três vereadores eleitos.

Hoje a cidade de Osasco tem 666.649 habitantes (IBGE, 2010), passando a ocupar a 12ª posição no ranking nacional do Produto Interno Bruto (PIB) do país, sendo

superado apenas por nove capitais e dois municípios: Guarulhos (SP) e Campinas (SP)¹⁶.

Na região Sudeste, a cidade de Osasco ocupa a 6ª posição, a 3ª no estado e o 1º lugar na região Oeste da Grande São Paulo. O PIB representa a soma de todos os bens e serviços produzidos pelos municípios brasileiros.

Osasco se destaca também no cenário nacional, como uma importante cidade da região metropolitana de São Paulo na inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ganhado inclusive notoriedade nacional no trabalho de desenvolvimento de parcerias entre entidades sindicais, patronais e dos trabalhadores, e da Gerência Regional do Trabalho (GRTE) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)¹⁷.

3.3 *Histórico da Educação: das Classes Especiais à Educação Inclusiva em*

Osasco

A educação na cidade começa com algumas escolas que inicialmente eram para a formação dos filhos dos imigrantes e, posteriormente, com a industrialização da região na década de 40, as escolas instaladas por iniciativa das fábricas, visando à educação dos filhos dos trabalhadores, principalmente como atrativo para a mão de obra especializada que aqui chegava. Em 1950, foi inaugurado o Grupo Escolar Marechal Bittencourt, reunindo as escolas de Osasco que funcionavam em prédios diferentes e posteriormente, atendendo as primeiras salas de aula do ensino colegial da cidade, o Colégio Estadual Antônio Raposo Tavares (CEART), em 1962.

As primeiras classes especiais para alunos com deficiência intelectual foram criadas pela Secretaria de Educação do Município de Osasco, em 6 de novembro de 1965, e funcionavam no prédio da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1973, os alunos passaram a estudar na **Escola para Excepcionais: Chácara Bussocaba**, se constituindo na primeira escola especial da cidade. Em 18 de março de 1978, foi criada a **Escola Municipal para Educação Especial de 1º Grau** em

¹⁶ O PIB dos municípios paulistas 2009. (SEADE, 2011)

¹⁷ A Gerência Regional do Trabalho de Osasco anunciou na semana passada que a região chegou à marca histórica de 10 mil contratações de pessoas com deficiências nas empresas situadas nos 15 municípios sob jurisdição do órgão. O resultado destaca a região, contrapondo-a em relação ao restante do país, já que é maior que a soma das contratações computadas em 11 estados brasileiros: Amapá, Acre, Alagoas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, que totalizaram 9.841 registros no mesmo período. (Entrevista de Adelino Costa, coordenador do programa de inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho da GRTE – Osasco, em 05/04/2011. Disponível em <<http://www.ecidadania.org.br>>).

prédio própria da prefeitura. Em 1982, pelo Decreto nº. 4577, de 24 de fevereiro, essa escola passou a denominar-se **Escola Municipal de Educação Especial Dr. Edmundo Campanhã Burjato**, que em 2011 contava com 249 alunos matriculados, com idade que variam de 15 a 62 anos e, com alguns, matriculados a mais 30 anos, antes mesmo, da criação dessa escola.

Os alunos eram selecionados conforme o tipo de deficiência. Deficientes auditivos, deficientes visuais e deficientes intelectuais, com diagnósticos médicos ou psicológicos considerados “leves” acima de sete anos, eram encaminhados para as classes especiais do ensino fundamental (até 2005) e não havia seriação (1º a 4º série). Lá permaneciam até completarem 16 anos e depois eram encaminhados para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos com deficiência intelectual, que apresentavam diagnósticos “moderados” ou “graves” eram encaminhados para a escola especial.

A escola especial trabalhava com três tipos de clientela, diagnosticados conforme avaliação médica-psicológica: i) os alunos considerados “educáveis” e, portanto, poderia ser ofertada a possibilidade de alfabetização; ii) os alunos considerados “treináveis” que poderiam desenvolver alguma atividade em “oficinas pedagógicas” ou de artesanatos (pintura, cerâmica, madeira, etc.) e iii) os considerados “graves” eram atendidos em unidades de terapia e diagnósticos multidisciplinares (Centro de Diagnóstico) como alternativas a educação especial.

O município criou em 1983 o **Centro de Diagnóstico e Intervenção Precoce de Osasco (CEDIPO)**, destinado ao atendimento psicológico, fonoaudiólogo, terapia ocupacional, pedagógico e fisioterapêutico, à crianças de zero a seis anos e onze meses de idade, sendo uma “preparação” para serem incluídas posteriormente na escola especial. Também, segundo um modelo médico-psicológico, foi criado em 1997, por pressão das famílias que não tinham seus filhos contemplados na escola especial, a **Unidade de Terapia Educacional Multidisciplinar (UTEM)** que atendia as crianças com deficiências múltiplas uma ou duas vezes por semana.

Ainda em 1997, também foi criada a Equipe de Apoio Interdisciplinar no **Centro Municipal de Educação Integrado (CEMEI)**, formada por profissionais de diversas áreas, por exemplo, assistentes sociais, psicólogas, fonoaudiólogas e pedagogas para dar apoio aos professores da rede municipal, sendo essa equipe responsável pela inclusão dos primeiros alunos com deficiência nas classes comuns e capacitação dos professores, por meio de palestras e cursos específicos de formação.

A partir dessa iniciativa, principalmente dos profissionais envolvidos diretamente com o debate em torno da matrícula dos alunos com deficiência nas salas de ensino comum, nas classes especiais e escolas especiais, que a educação inclusiva começou a ser debatida na cidade. Entretanto, não havendo uma política pública regulamentando os trabalhos, dependia-se muito das percepções individuais, que variavam da caridade e pena, até do questionamento sobre o direito à educação.

Em 2005, foi criado o **Programa de Educação Inclusiva (PEI)** pela Secretaria de Educação do Município de Osasco, visando adequar à educação especial a proposta de educação inclusiva, proposta nesse momento bastante debatida no cenário nacional. A primeira etapa do programa visou um diagnóstico escolar dos alunos inseridos na rede municipal, para dar início a uma formação para todos os professores da rede que tinham (ou achavam que tinham) alunos com alguma deficiência. Este programa veio ao encontro da proposta do MEC que, em 2008, lança a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

Nas tabelas abaixo (1 a 5), apresentam-se as transformações na forma de registrar os alunos da educação especial e a evolução do número de matrículas no total de alunos e na educação fundamental, do ano 2000 a 2003, entretanto, sem a informação do número de alunos com deficiência incluídos.

Tabela 1 - Nº de Alunos Matriculados na Educação Especial por Rede de Ensino

Rede	2000		2001		2002		2003	
	E.E. Total	E.E. Fundamental	E.E. Total	E.E. Fundamental	E.E. Total	E.E. Fundamental	E.E. Total	E.E. Fundamental
Estadual	57	52	57	37	58	30	68	68
Municipal	744	702	709	668	694	649	725	686
Particular	158	59	146	44	147	65	148	50
Total	959	813	912	749	899	744	941	804

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do INEP/MEC. (E.E. Fundamental refere-se aos alunos matriculados no ensino fundamental – educação especial, conforme dados na consulta a matrícula).

Tabela 2 - Nº de alunos matriculados na Educação Especial e Incluídos por Rede de Ensino

Rede	2004			2005			2006		
	EE Total	EE Fundamental	Incluídos	EE Total	EE Fundamental	Incluídos	EE Total	EE Fundamental	Incluídos
Estadual	30	30	23	26	26	35	29	29	137
Municipal	722	681	24	714	670	75	564	519	151
Particular	147	50	37	147	0	25	144	0	30
Total	899	761	84	887	696	135	737	548	318

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do INEP/MEC. (Incluídos terminologia utilizada pelo MEC para se referir aos alunos matriculados no ensino fundamental comum, conforme dados na consulta a matrícula).

De 2000 a 2003, Tabela 1, observamos uma oscilação insignificante, mantendo estável o número de matrículas na educação especial em todas as redes de ensino do município. Com as informações da tabela 2 para os anos de 2004 a 2006 e os dados das tabelas 3, 4 e 5 para os anos de 2007 a 2011, podemos comparar a evolução da educação especial no município de Osasco, conforme gráfico 1 apresentado abaixo.

Os dados dos anos de 2004 até 2006, já com a informação do número de alunos com deficiência matriculados e, posteriormente, os dados de 2007 a 2011, com os dados dos alunos com deficiência matriculados por modalidade ou etapa de ensino, conforme INEP/MEC para Osasco.

Em 2004, de um total de 63.170 alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino havia apenas **24 alunos (0,04%)** com alguma deficiência, incluídos nas classes regulares de ensino¹⁸ e 681 alunos matriculados nas classes especiais e escolas especiais. Posteriormente nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010, as matrículas corresponderam respectivamente a **75, 151, 363, 927, 1133 e 1083**, excluídos desses números os matriculados nas classes e escolas especiais (EMEE).

Em 2011, de um total de 61.528 alunos matriculados, **1065** alunos estavam matriculados (1,73% do total de alunos matriculados), representando um crescimento de **4.375%** em relação a 2004. Tendo em contrapartida a diminuição do número de alunos matriculados nas classes e escolas especiais, posteriormente nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 2010 e 2011, as matrículas corresponderam respectivamente a 670,

¹⁸ De acordo com a tese de mestrado de Regina Kubo Gozales, em 2002, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Osasco, havia 41 alunos com necessidade educacionais especiais matriculados e, em 2004, 103 alunos com necessidades educacionais especiais, entretanto, só a partir de 2004 que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) adota a subdivisão: educação especial (incluídos), relacionando apenas 24 alunos incluídos nas escolas municipais de Osasco. Isso pode ser explicado pelo fato de que alguns alunos com deficiência eram incluídos nas salas comuns, mas continuavam com os registros nas classes especiais.

519, 428, 330, 329, 288 e 249. Uma redução de aproximadamente **57%** de matrículas nas escolas municipais especiais.

Na Rede Estadual de Ensino, em 2004 de um total de 83.203 alunos matriculados, havia **23 alunos (0,03%)** com alguma deficiência, matriculados nas classes regulares, já em 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010, as matrículas corresponderam respectivamente a **35, 137, 217, 352, 587 e 760**. Em 2011, de um total de 74.495, **990** alunos estavam matriculados (1,32% do total de alunos matriculados), representando um crescimento de **4.233%** em relação a 2004.

Na Rede Particular de Ensino, em 2004 de um total de 37.675 alunos matriculados, havia **37 alunos (0,10%)** com alguma deficiência, matriculados nas classes regulares, já em 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010, as matrículas corresponderam respectivamente a **25, 30, 81, 72, 115 e 130**. Em 2011, de um total de 41.902, **151** alunos estavam matriculados (0,36% do total de alunos matriculados), representando um crescimento de **360%** em relação a 2004.

Tabela 3 - Nº de alunos com deficiência matriculados na Escola Especial e de alunos matriculados na Rede Municipal por modalidade de ensino.

Nível	2007	2008	2009	2010	2011
Creches	8	17	27	25	34
EMEI	105	117	95	105	124
EMEF	220	731	960	892	851
EMEE	428	330	329	288	249
EJA	30	62	51	61	56
TOTAL	791	1257	1462	1371	1314

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do INEP/MEC e Secretaria de Educação do Município de Osasco¹⁹

Tabela 4 - Nº de alunos com deficiência matriculados na Rede Estadual por modalidade de ensino.

Nível	2007	2008	2009	2010	2011
Ciclo I	44	40	50	22	12
Ciclo II	141	220	416	611	818
Ensino Médio	21	79	107	103	122
EJA	11	13	13	23	36
Educação Profissional	0	0	1	1	2
TOTAL	217	352	587	760	990

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do INEP/MEC.

¹⁹ É importante lembrar que a partir de 2007, os dados para alunos matriculados na educação especial (incluídos – denominação dada pelo MEC, escolas especiais e classes especiais) são contados todos juntos, sendo possível à separação entre incluídos e matriculados em classes e escolas especiais, somente a partir dos dados de matrículas nas próprias escolas. Até 2006, os dados para alunos “incluídos” não informavam o nível de ensino em que se encontrava matriculado os alunos. Apenas indicava o total de alunos na educação especial e no ensino fundamental.

Tabela 5 - Nº de alunos com deficiência matriculados na Rede Privada por modalidade de ensino.

Nível	2007	2008	2009	2010	2011
Creche	0	0	2	1	6
Pré - escola	1	20	28	16	3
Ciclo I	67	25	49	63	77
Ciclo II	9	22	30	46	54
Ensino Médio	2	3	3	3	10
EJA	0	1	1	0	0
Educação Profissional	2	1	2	1	1
TOTAL	81	72	115	130	151

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do INEP/MEC.

GRÁFICO 1

Fonte: Gráfico construído pelo autor a partir de dados do MEC/INEP e Secretaria da Educação do Município de Osasco (não inclui os alunos da escola especial da rede pública municipal).

Comparando-se os dados das tabelas 3 e 4, verificamos a importância da participação do poder público municipal e estadual na efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência, sendo de 4.375% e 4.233%, respectivamente, a porcentagem de aumento no número de matrículas de alunos com deficiência, ou seja, um salto extraordinário de crescimento no número destes incluídos nas classes comuns.

Observando os dados da rede estadual nível fundamental ciclo I (1º ao 5º), a diminuição do número de alunos com deficiência é devido à transferência dessa

modalidade para a administração municipal, dentro da lógica do que se chamou “municipalização do ensino”²⁰. Para o nível de ensino fundamental ciclo II (6º ao 9º ano), ensino médio, EJA e educação profissional para a educação especial, há aumento da demanda por vagas para alunos com deficiência, o que é demonstrado pelo aumento do número de alunos matriculados, indicando que as matrículas nas etapas iniciais da educação básica “força” as etapas seguintes a matricular os alunos com deficiência.

Agora, comparando o crescimento de 360% (Tabela 5) de matrículas da rede particular de ensino, com o crescimento das matrículas nas esferas municipal e estadual para os alunos com deficiência, no mesmo período, verificamos a dificuldade da esfera privada em aceitar certos direitos, que interfiram tanto nos seus objetivos educacionais, quanto na sua visão de democracia.

Os dados de matrícula de alunos com deficiência na rede privada de ensino para o nível fundamental ciclo I, fundamental ciclo II, ensino médio, EJA e educação profissional para a educação especial, são bem inferiores em relação à rede municipal e estadual.

Na escola especial da rede municipal os alunos, com idade entre 7 e 14 anos, foram incluídos, gradativamente de 2005 a 2011 na rede regular de ensino, sendo que as escolas estão sendo equipadas com **Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)**²¹, distribuídas pelo MEC como parte da estratégia de apoio à inclusão escolar.

Os alunos com idade superior a 14 anos foram encaminhados para matrícula na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde também no contra turno podem usufruir as salas de recursos (SRM). Entretanto, uma parcela não obteve autorização dos familiares para frequentar essa modalidade de ensino, devido ao oferecimento apenas em período noturno, optando, então, pela permanência na escola especial.

Sobre a formação profissional é importante notar que quase não existem matrículas de alunos com deficiência na educação profissional, uma vez que o número é insignificante, e sendo oferecido apenas no nível técnico, ou seja, a partir da conclusão do ensino fundamental, como mostram os dados das tabelas 4 e 5.

²⁰ Em 1996, a Secretaria da Educação de São Paulo, em parceria com o MEC, promoveu a reorganização das escolas e estabeleceu convênios com os municípios.

²¹ O programa apoia os Sistemas de Ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar do MEC/INEP.

Essa dificuldade de inclusão na educação profissional, não é nova. Na escola especial esta significava acolhimento e assistência, uma vez que não eram aceitos em outras unidades escolares. Pois, o modelo médico-psicológico da educação integradora, não conseguiu pensar uma continuidade fora dos muros da escola, o que gerou, em alguns anos, uma multiplicação da população escolar especial e mantendo a discriminação, com base na classificação.

O histórico da educação especial no município demonstra que as iniciativas para educação das pessoas com deficiência passaram por diversas etapas, desde as primeiras classes especiais até as matrículas nas classes comuns, na lógica da educação inclusiva, porém, somente a partir da implantação de um programa com a finalidade de auxiliar as escolas na inclusão de alunos com deficiência foi capaz de, além de aumentar o número de matrículas na Rede Municipal de Ensino, também fomentar o aumento de matrículas nas etapas posteriores, já de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino.

No município também existem algumas entidades que atuam com pessoas com deficiência intelectual, como por exemplo: a Associação Pestalozzi²² de Osasco, uma organização sem fins lucrativos, de assistência social e de utilidade pública que foi fundada em 9 de agosto de 1982.

Na ocasião da fundação, a comunidade necessitava de oficinas especializadas no atendimento de adolescentes e adultos, com deficiência intelectual. Por isso, a Pestalozzi de Osasco criou um Centro de Reabilitação para atender a pessoa com deficiência intelectual, com idade a partir dos 14 anos.

Atualmente, a instituição oferece cursos de educação profissional de nível básico para jovens e adultos com deficiência intelectual, em situação de vulnerabilidade ou exclusão social. Os programas oferecidos são: 1) Programa de Aprendizagem; 2) Programa de Educação Profissional; 3) Programa de sensibilização e mudança de cultura frente à diversidade e 4) Programa de atenção à família. Além da formação profissionalizante, a associação também oferece apoio às empresas de Osasco e Região na inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho.

Outra instituição, fundada em 1999, é a Associação Mantenedora de Mães Especiais²³ (AMME), uma organização de caráter filantrópico que desenvolve programas de qualificação profissional e inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

²² Informações acessadas em 29/11/2011 na página da associação: <http://www.pestalozziosasco.org.br>.

²³ Informações acessadas em 29/11/2011 na página da associação: <http://www.amme.org.br>.

A AMME atende crianças e adolescentes com deficiências múltiplas, como por exemplo: paralisia cerebral, síndrome de down, síndrome de west, síndrome de asperger, síndrome de rett, autismo, retardo mental (sic) moderada, sequelas de meningite, hidrocefalia e outras. Em 2011 atendia gratuitamente 130 clientes em períodos integrais, através de serviços especializados, segundo dados constantes no site da associação, a AMME oferece condições para o desenvolvimento humano e social com o objetivo de facilitar a integração e o exercício dos direitos humanos.

Estas duas instituições são as maiores no atendimento de pessoas com deficiência na cidade de Osasco e Região.

3.4 O Programa BPC na Escola em Osasco e a Deficiência Intelectual

Em Osasco foi feita uma pesquisa sobre as pessoas com deficiência que recebem benefícios do governo, mas não estavam matriculados em escolas. Essa pesquisa faz parte do projeto criado em 2007, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril, (Ministério da Educação, Ministério de Desenvolvimento Social e de Combate à Fome, Ministério da Saúde e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos) que tem como objetivo desenvolver ações intersetoriais, visando garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência²⁴, de 0 a 18 anos, beneficiários do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), com a participação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

A principal diretriz é a identificação das barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola e o desenvolvimento de ações intersetoriais, envolvendo as políticas de educação, de assistência social, de saúde e de direitos humanos, com vistas à superação dessas barreiras. Este trabalho conjunto entre ministérios consiste na instituição do Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência – Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social da Lei Orgânica da Assistência Social – BPC/LOAS²⁵, prioritariamente para as crianças e

²⁴ Em 2008, foi identificado que 71% dos beneficiários do BPC, com deficiência na faixa etária de zero a 18 anos, estão excluídos da escola e que somente 29% destes beneficiários estão na escola. (<http://portal.mec.gov.br>, acessado em 11/08/2012).

²⁵ O Benefício de Prestação Continuada - BPC, benefício da assistência social, integrante do Sistema Único da Assistência Social – SUAS, pago pelo Governo Federal, cuja operacionalização do reconhecimento do direito é do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS e assegurado por lei, permite o acesso de idosos e pessoas com deficiência às condições mínimas de uma vida digna. Porém, deverá comprovar que a renda mensal do grupo familiar per capita seja inferior a 1/4 do salário mínimo, deverá também ser avaliado

adolescentes, na faixa etária de 0 a 18 anos de idade. Esse projeto tem como objetivo verificar as condições de inclusão social no futuro para as crianças e adolescentes com deficiência.

O resultado da pesquisa evidencia que as pessoas com deficiência intelectual pertencem ao grupo com maior incidência entre todos os tipos de deficiência beneficiários do BPC (35%), somada com a Síndrome de Down (6%), totalizando 41% das deficiências encontradas, isso porque o próprio MEC não separa essas deficiências (intelectual e Down) na sua caracterização escolar, reforçando os dados sobre a exclusão do trabalho das pessoas com esse tipo de deficiência, ou seja, as pessoas com deficiência intelectual representam a maior parcela das pessoas com deficiência que recebem o benefício (BPC). Encontram-se em seguida as pessoas com deficiência física com 27% dos beneficiários do programa. Essa porcentagem maior para as pessoas com deficiência intelectual vai à mesma direção do que será analisado no próximo capítulo em relação às classificações. As respostas do questionário, sobre o tipo de deficiência dos beneficiários estão no gráfico abaixo.

GRÁFICO 2

Fonte: Secretaria de Assistência e Promoção Social do Município de Osasco (2009).

Esses dados, tanto os educacionais, quanto os dos beneficiários do BPC, apontam a necessidade de um estudo mais aprofundado do problema da educação especial e da inserção no mercado de trabalho das pessoas com deficiência e, principalmente das pessoas com deficiência intelectual, que segundo as hipóteses apresentadas, representam a maioria neste segmento. Os avanços com a “inclusão

educacional”, como a experiência do município de Osasco, podem indicar uma reflexão a cerca do papel da educação “inclusiva”, enquanto promotora da inclusão social, da importância na construção da cidadania para todos e na conquista dos direitos humanos.

O Estado não garante o recebimento do BPC para quem tem rendimentos acima de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, mas há pessoas que recebem acima de $\frac{1}{4}$ e abaixo de $\frac{1}{2}$ salário mínimo, onde está concentrada uma parcela considerável de pessoas da população brasileira considerada pobre. Excluindo-se, dessa maneira, as pessoas pobres²⁶ com deficiência do direito ao benefício, as quais não têm as mesmas oportunidades disponíveis, principalmente as oportunidades de trabalho.

²⁶ O Bolsa Família considera extremamente pobres as famílias com renda domiciliar per capita de até R\$ 70,00 e pobres, aquelas com até R\$ 140,00. O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC-LOAS) beneficia idosos e deficientes com rendimento domiciliar per capita inferior a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo. O Plano Brasil Sem Miséria, recentemente lançado, combina a linha de R\$ 70,00 de rendimento domiciliar per capita com outras dimensões, como falta de saneamento básico. O valor de $\frac{1}{2}$ salário mínimo per capita, por sua vez, é o valor referencial no Cadastro Único para Programas Sociais do governo federal. (Indicadores Sociais Municipais, 2010 – IBGE).

CAPÍTULO 4

O difícil é reconhecer que cada cidadão pode transformar esta realidade agora, mudando suas atitudes, buscando informações que derrubem mitos e enfrentem o preconceito cultural sobre a deficiência, ainda tão presente em todas as classes sociais. (Clemente e Silva, 2010, p. 12).

As Informações Sociais Oficiais, a Leitura dos Censos Demográficos Populacionais, o Sindicalismo e as Pessoas com Deficiência.

4.1 Breve Revisão Bibliográfica Sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência

Intelectual no Mercado de Trabalho

Há diversas publicações (livros, periódicos, revistas, dissertações, teses, etc.), informações de órgão governamentais, informativos de ONGs e associações “de” e “para” pessoas com deficiência sobre a inserção no mercado de trabalho. Porém sobre a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho existem poucas discussões, mas, em geral, estas discussões se dão a partir do ponto de vista da “igualdade” de oportunidades geradas, principalmente com o aumento da escolaridade entre as pessoas com deficiência. Como se existissem apenas as exclusões características da ordem externa aos indivíduos com deficiência, que podem ser sanadas com a adequação da sociedade através de tecnologias assistivas²⁷, mas desconsiderando as deficiências intelectuais, que carecem de pesquisas e tecnologias que discutam a inclusão dessas pessoas.

Para o deficiente físico existe a adequação arquitetônica; para o deficiente visual, a adequação do sistema Braille em inúmeros instrumentos; para o deficiente auditivo a linguagem de sinais está cada vez mais popularizada e, mesmo sem o domínio desse código específico, as pessoas se comunicam por gestos. Todos esses deficientes tem um certo tratamento discriminatório pela sociedade, mas eles de alguma maneira têm um lugar reconhecido para enunciar, isto é, têm lugar para produzir seus enunciados de forma legítima.

²⁷ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que dão mais autonomia, independência e qualidade de vida a pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. As classificações de Tecnologia Assistiva foram desenvolvidas de acordo com as finalidades específicas e um catálogo foi criado para especificar os tipos de produtos elaborados. Entre eles, equipamentos e soluções para tratamento médico, mobilidade pessoal, ferramentas e máquinas. (Portal Brasil – Desenvolvimento Social).

Mas o deficiente mental não tem esse lugar. Na organização dos discursos produzidos pela sociedade ele não existe como lugar de enunciação, ele não é um locutor autorizado, nem tem uma posição discursiva legítima – ele é reduzido ao silêncio. (SILVA, 2000, p. 11, grifo nosso).

Segundo a autora, a deficiência intelectual é tomada como uma “falta”, e é essa falta que dificulta a sua constituição enquanto sujeito, por isso afetando seus processos de significação, sendo a sua “fala”, enquanto pessoa com deficiência, interpretada como “sem sentido” para a sociedade, inclusive com a garantia jurídica de interdição por seus familiares (Art. 26 do Código Penal).

Em relação à inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, dois autores fazem referência direta e um indiretamente a esse tipo de deficiência.

Na dissertação de Maria Helena Féres Valle, **Vivências de Pessoas com Deficiência Mental Inseridas no Mercado de Trabalho**, discute o papel da formação profissional oferecida a essa parcela das pessoas com deficiência em instituições e escolas especiais como a preparação para o mercado de trabalho, ou seja, programas

[...] de educação para o trabalho, desenvolvidos tanto nas oficinas pedagógicas quanto nas protegidas, são considerados parte do processo de formação do indivíduo com deficiência, representando uma escala a mais em sua trajetória educativa, geralmente se construindo no último nível de atendimento em Educação Especial. Estudos mostram que pessoas com deficiência mental, se devidamente capacitadas, têm plena competência no desenvolvimento das atividades a elas atribuídas, podendo, ser inseridas no mercado de trabalho (VALLE, 2004, p. 21, grifos nossos).

A análise apresentada continua na mesma direção de outros estudos sobre as habilidades e competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho, ou seja, o desenvolvimento educacional e a capacidade de desenvolver as atividades exigidas para o trabalho. Quem não puder ou conseguir se desenvolver continuará sem esse “direito”.

Na dissertação de Katia Regina Cezar, **As Pessoas com Deficiência Intelectual e o Direito à Inclusão no Trabalho: a efetividade da lei de cotas**, a autora discute o papel que as empresas devem desempenhar para contratar uma pessoa com deficiência, inclusive as pessoas com deficiência intelectual. Ou seja, defende que as

[...] empresas podem sim, e devem, cumprir a Lei de Cotas como foi determinada: contratação de empregados. Mesmo que para isso as empresas tenham de adaptar suas exigências de escolaridade e qualificação. O que se depreende é que é a empresa que deve adaptar-se à deficiência da pessoa e não o contrário. Isso, inclusive porque há pessoas com deficiência que jamais terão condições de atingir, mesmo por meio da aprendizagem, uma habilidade específica exigida por certa empresa. Disso decorre o

entendimento de que a empresa deve “desacelerar para incluir”, em face de sua responsabilidade social, ainda mais evidente em nossa contemporaneidade (uma vez que o trabalho é o meio por excelência de subsistência das pessoas). (CEZAR, 2010, p. 77, grifo nosso).

Bem, não parece que as empresas em nome da “responsabilidade social” estão pensando em relativizar seus ganhos e por isso passarão a contratar pessoas com deficiência que não lhe garantam a “competividade” no mercado.

Também, nessa pesquisa há a ênfase no papel da educação na qualificação das pessoas com deficiência intelectual, mas indica outras formas de possibilidades como a de flexibilização de alguns direitos trabalhistas para estimular e facilitar a contratação pelos empregadores e a possibilidade de acumular a "cota de aprendizagem" com a "cota para pessoas com deficiência", diminuindo, dessa maneira, o custo para as empresas.

Existe, ainda, a indicação polêmica sobre a qualificação profissional das pessoas com deficiência intelectual sob a perspectiva da *inteligência múltipla e da capacidade plena*, que utiliza critérios psicométricos.

Em sua tese de doutoramento, **Pessoas com Deficiência e o Mercado de Trabalho: Histórico e o Contexto Contemporâneo**, Vinícius Gaspar Garcia discute, entre outras questões relativas às pessoas com deficiência, a representatividade das pessoas com deficiência intelectual que estão em idade produtiva (15 a 59 anos), mas estão fora do mercado de trabalho, ou seja, representam a maior porcentagem encontrada entre as pessoas com deficiência, nessa faixa etária, e estão desempregadas.

Segundo a sua pesquisa, a estimativa é de que 70% da população com deficiência ou incapacidade estejam nessa faixa etária e considerando apenas as respostas de quem respondeu ao Censo do IBGE 2000, ter deficiência “total” ou “grande dificuldade” de enxergar, ouvir, caminhar/subir escadas, o resultado foi que

[...] quando se restringe o contingente populacional para indivíduos com limitações severas, muda a distribuição por tipo de deficiência, prevalecendo à categoria de pessoas com deficiência mental (31,5% do total), seguidas da deficiência visual (29,6%), motora (26,9%) e auditiva (12,0%). Essa informação é importante para análise dos dados relativos às pessoas com deficiência que já estão trabalhando, pois, como se verá, *há uma clara “preferência” das empresas por indivíduos com limitações motoras e auditivas, em detrimento das pessoas com deficiência mental e visual*, que são as mais representativas pela nossa estimativa. (GARCIA, 2010, p. 147, grifo do autor e itálico nosso).

Entre esses dois tipos de deficiência, “menos” preferidas segundo o autor, serão discutidas no, próximo capítulo, as diferenças na contratação das pessoas com

deficiência intelectual em relação às outras deficiências e o direito a educação e a elevação de escolaridade e/ou certificação serão analisado.

4.2 *As Classificações para as Pessoas com Deficiência*

Conforme os dados existentes no livro “Retratos da deficiência no Brasil”, de Marcelo Neri, de 2003, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1981, calculou-se que cerca de **1,78%** da população brasileira era constituída de pessoas com deficiência. No Censo Demográfico de 1991, cerca de **1,15%** da população brasileira era de pessoas com deficiência, com apenas uma pergunta sobre o tipo de deficiência.

Entretanto, no Relatório sobre a prevalência de deficiências, incapacidades e desvantagens, de 2004, elaborado pela CORDE e citando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que incluiu, pela primeira vez, no Censo Demográfico de 1991, questões referentes a essa população, diagnosticando a presença de 2.198.988 deficientes numa população total de 146.815.750 habitantes, o que representa **1,49%** de deficientes na população. Ou seja, existe uma pequena diferença entre os números citados nas duas fontes pesquisadas.

No Censo Demográfico de 2000, segundo o IBGE, a população com deficiência no Brasil era de 24.600.256, ou seja, de **14,5%** da população total, tendo São Paulo 4.203.177, **11,4%** da população com deficiência, com cinco perguntas sobre o assunto. No Censo Demográfico de 2010, segundo o IBGE, a população com deficiência no Brasil aumentou para 45.623.910 pessoas, ou seja, **23,9%** da população total e São Paulo 9.349.553 pessoas com deficiência, ou seja, **22,6%** do total.

Os censos de 1981 e 1991, assim como nossa legislação até o momento, tiveram como base a classificação existente para a caracterização das pessoas com deficiência, a **Classificação Internacional de Doenças (CID-10)**, que reforçava o modelo médico-psicológico, enquanto que para os dois últimos Censos Demográficos Populacionais, 2000 e 2010, do IBGE, são admitidos pelo órgão governamental à utilização do método da **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)** de forma complementar, conforme aprovado pela OMS em 2003. As

[...] definições de incapacidade de âmbito legislativo e regulamentar têm de ser consistentes e se fundamentar em um modelo coerente sobre o processo

que origina a incapacidade, para que o desenvolvimento das políticas seja baseado em dados válidos e fiáveis sobre o estado funcional da população. A publicação da CIF neste caminho, como classificação complementar à CID, com seu foco na funcionalidade, trouxe o interesse em explorar as sobreposições e interfaces das duas classificações, no que tange aos próprios limites a serem desenhados para as definições de deficiência. Associar as categorias de diagnósticos de estados de saúde da CID-10 com os elementos da recém-apresentada CIF, oferecendo uma discussão sobre a prática possível a partir das duas classificações, pode contribuir para um melhor entendimento de possíveis definições de deficiência ou incapacidade. (NUBILA e BUCHALLA, 2008, p. 326, grifos nossos).

Essa nova forma de classificação para a coleta de dados, repercutiu no Brasil, ao apresentar uma grande disparidade dos percentuais de pessoas com deficiência na população, em relação aos números encontrados nos censos anteriores e nos dois últimos censos.

Houve um aumento de aproximadamente 12 (doze) vezes no percentual de pessoas com deficiência no Censo de 2000. Mas, segundo Neri, restringindo-se a análise para as pessoas que se declararam incapazes de ouvir, andar ou enxergar, as pessoas com deficiência intelectual e as com algum tipo de deficiência física ou motora, esse percentual diminui, porque como

[...] estratégia, analisamos complementarmente ao universo de pessoas com deficiência do Censo apenas aquelas que possuem limitações mais severas, convencionados aqui como pessoas perceptoras de incapacidade (PPIs) — isto é, indivíduos com pelo menos alguma incapacidade de andar, ouvir ou enxergar, deficientes mentais, paraplégicos, falta de membro ou parte dele — deixando de fora as demais PPDs [pessoas portadoras de deficiência]. Quando avaliamos o universo de pessoas com percepção de incapacidade, esse corresponde a 2,5%, um percentual mais próximo daquele obtido em levantamentos anteriores. (NERI, 2003, p. 2, grifos nossos).

Segundo este autor, o fator idade é apontado como determinante fundamental das deficiências encontradas, uma vez que as dificuldades funcionais tenderiam a acompanhar o processo de envelhecimento, contribuindo mais para o aparecimento de deficiências do que de incapacidades, indicando que ao incorporar as respostas para “alguma ou grande dificuldade”, acabou-se classificando grande parte da população idosa como deficiente. Essa classificação não encontra relação com os dados coletados anteriormente em relação à educação, ocupação, posição na família, mas agora

[...] quando se exclui os indivíduos com alguma ou grande dificuldade, ou seja, quando considerados apenas o universo das PPIs diminui a heterogeneidade e se produz uma aproximação com os resultados empíricos previamente encontrados na literatura. E cerca de 27% das pessoas com deficiência não têm nenhum nível de instrução, número esse que se aproxima ao obtido entre a população em geral (25%). Entretanto, quando avaliamos somente o grupo de PPIs, esse percentual aumenta para 42,5%, evidenciando que a representatividade das pessoas com percepção de incapacidade entre os

analfabetos está em maior conformidade com a literatura técnica e as expectativas do cidadão comum. (NERI, 2003, p. 3, grifos nossos).

Ou seja, as pessoas com deficiência classificadas, segundo Neri (2003), enquanto “PPIs” formam o contingente com maior dificuldade de acesso à escolarização e, como consequência, a não permanência ou inclusão na escola, dificultou a elevação no nível de escolaridade.

Ainda, segundo Neri (2003), fica evidente que com o aprimoramento dos instrumentos de coleta ao longo do tempo, um número maior de pessoas com deficiência foi incorporado com seus diferentes tipos de deficiências e graus de limitação, como resultando também da auto avaliação, uma novidade no censo.

O fator econômico pode ser destacado quando avaliados os fatores como acesso a moradia, serviços públicos, fontes de renda, como trabalho, benefícios previdenciários e pobreza, destacando que em regiões onde a incidência de deficiência é acentuada os níveis de educação e renda também são baixos e, ao contrário, onde os níveis de deficiência são baixos registra-se educação e renda também mais altas. Assim no

[...] mapa das rendas verificamos que entre os indivíduos com incapacidade, as aposentadorias e pensões representam a principal fonte de renda (47%). Trata-se de um indicativo que este grupo é mais vulnerável e dependente de recursos do Estado quando comparado à população total e as pessoas portadoras de deficiência, cuja maior parcela da composição de rendimentos é proveniente do trabalho principal, ou seja, 75,3% e 61,5%, respectivamente. O resultado era esperado, pois as incapacidades são vistas como obstáculos para a inserção no mercado de trabalho e desse modo dificulta prover o próprio sustento. (NERI, capítulo 6, p. 5, 2003, grifos nossos).

As pessoas perceptoras de incapacidade (PPIs) fazem parte do contingente de pessoas com deficiência num recorte mais **rigoroso**. Garcia propõe uma definição **menos rigorosa**, incluindo as declarações de “incapaz” e “grande dificuldade permanente” de enxergar, ouvir e caminhar/subir escadas do Censo 2000, para definição da população com deficiência, do que a apresentada pelo CPS/FGV.

A partir dessa constatação, (...), o estudo do CPS/FGV (*Retratos da Deficiência, 2003*), propõe uma metodologia na qual há a categoria PPI [‘pessoas portadoras (sic) de incapacidade’], que exclui do universo de análise indivíduos que declararam “alguma” ou “grande” dificuldade para enxergar, ouvir ou andar. Por esse critério, (...), teríamos apenas 2,5% da população com deficiências mais estritas. Essa definição nos parece rigorosa, pois é razoável supor que as pessoas que disseram ter “grande” dificuldade também façam parte do contingente de pessoas com deficiência, de acordo com as legislações existentes. (GARCIA, 2010, p. 145, grifos do autor).

Nessa análise “menos rigorosa”, considerando as pessoas com deficiência em “idade produtiva”, segundo o autor, encontra-se um contingente de 6,1 milhões de

peças com deficiência, o que representa 3,6% do total da população, parâmetro próximo ao exigido pela Lei de cotas. Ambos os autores analisam as respostas dadas ao questionário do Censo 2000, mas com “recortes” diferentes.

Um considerou em sua análise apenas as respostas para “incapacidade” (Neri, 2003), que convencionarei aqui como sendo o recorte “rigoroso” e o outro (Garcia, 2010) considerou as respostas para “incapacidade” e “grande dificuldade permanente”, que convencionarei aqui como sendo o recorte “menos rigoroso”, esta convenção é para a identificação das diferenças quanto à classificação das pessoas com deficiência.

Para o Censo de 1991, encontramos uma pequena divergência nos números encontrados em duas fontes pesquisadas²⁸, entretanto esta diferença não altera a indicação da deficiência intelectual como sendo o tipo de deficiência com maior incidência sobre os demais tipos de deficiências encontradas.

O Censo 2000 apresentou cinco perguntas sobre tipo de deficiência, sendo as seguintes perguntas:

4.10 - TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA MENTAL PERMANENTE QUE LIMITE AS SUAS ATIVIDADES HABITUAIS? (Como trabalhar, ir à escola, brincar, etc.)	☐ 1 - SIM	☐ 2 - NÃO
4.11 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE ENXERGAR? (Se utiliza óculos ou lentes de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)	☐ 1 - INCAPAZ ☐ 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	☐ 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE ☐ 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.12 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE OUVIR? (Se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)	☐ 1 - INCAPAZ ☐ 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	☐ 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE ☐ 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.13 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE CAMINHAR/SUBIR ESCADAS? (Se utiliza prótese, bengala ou aparelho auxiliar, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)	☐ 1 - INCAPAZ ☐ 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	☐ 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE ☐ 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.14 - TEM ALGUMA DAS SEGUINTE DEFICIÊNCIAS: (Assinale somente uma alternativa, priorizando a ordem apresentada)	☐ 1 - PARALISIA PERMANENTE TOTAL ☐ 2 - PARALISIA PERMANENTE DAS PERNAS ☐ 3 - PARALISIA PERMANENTE DE UM DOS LADOS DO CORPO	☐ 4 - FALTA DE PERNA, BRAÇO, MÃO, PÉ OU DEDO POLEGAR ☐ 5 - NENHUMA DAS ENUMERADAS

Siga quesito 4.15

As pessoas com deficiência intelectual, nesse enfoque, estão contabilizadas em “incapacidade” na Tabela 6. Ao observarmos os dados do Censo de 2000, levando em consideração a subdivisão elaborada pela CORDE com base nas perguntas do questionário da amostra, para comparação com dados obtidos no censo 1991,

²⁸ Na pesquisa do CPV/FGV para o Censo 1991, a tipologia da deficiência é próxima da utilizada na PNAD 1981, enquanto no relatório da CORDE (2004), a tipologia é próxima da utilizada no Censo 2000.

verificamos que **as pessoas com deficiência intelectual são a maioria entre as pessoas com deficiência** que responderam ter deficiência “permanente que limite as suas atividades habituais” ou ser “incapaz” de enxergar, ouvir ou caminhar/subir escadas.

Utilizando o recorte “**rigoroso**”, proposto para os dados do Censo 2000, verifica-se que **mais da metade** das pessoas com deficiência/limitação contabilizadas como “incapacitadas” têm **deficiência intelectual permanente**, ou seja, **55,2%**; seguindo por 38,6% para pessoas com deficiência física; 3,2% para pessoas com deficiência auditiva e 2,9% para pessoas com deficiência visual.

Tabela 6 – Censo 2000

Deficiência/Limitação	Incapacidade	Grande Dificuldade	Alguma Dificuldade
Mental /Intelectual	2.844.937	-----	-----
Visual	148.023	2.435.873	14.060.946
Auditiva	166.365	883.079	4.685.655
*Física: Tetra/Para/Hemiplegia	937.463	-----	-----
*Física: Amputação	478.597	-----	-----
*Física: Motora	574.186	1.772.690	5.592.906

Fonte: Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD (CORDE 2010).

*Subdivisão adotada neste Censo para comparação com o de 1991.

Utilizando o recorte **rigoroso**, ou seja, se excluía as respostas das pessoas que responderam “alguma dificuldade permanente” e “grande dificuldade permanente” de enxergar, ouvir e caminhar/subir escadas e considerando as respostas para “deficiência mental permanente e incapaz (incapacidade)”²⁹, no Censo 2000, obtemos porcentagens mais próximas da estimativa da **Organização Mundial da Saúde (OMS)**.

A OMS estimou que cerca de 10% da população de qualquer país em tempo de paz tem algum tipo de deficiência, das quais seriam **5% de pessoas com deficiência intelectual**; 2% de deficiência física; 1,5% de deficiência auditiva; 0,5% de deficiência visual; e 1% de deficiência múltipla³⁰. O primeiro Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011) atualizou essa porcentagem para aproximadamente 15% da população mundial³¹.

²⁹ Proposta apresentada por Marcelo Néri (2003), citada anteriormente.

³⁰ Citado na Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência

³¹ Estima-se que mais de um bilhão de pessoas vivam com algum tipo de deficiência, ou cerca de 15% da população do mundo (com base em estimativas da população mundial em 2010). Esse número é maior do que o anterior, da Organização Mundial da Saúde, que estimava na década de 1970 que cerca de 10% da população mundial tinha algum tipo de deficiência. Nos últimos anos a OMS tem reavaliado a Carga Global de Doenças para o período 2000 – 2004, recorrendo às fontes de dados disponíveis para

A porcentagem estimada pela OMS para as pessoas com deficiência intelectual, representando o tipo de deficiência com maior incidência sobre a população com alguma deficiência, está próxima a porcentagem encontrada no Brasil para todos os dados disponíveis (PNAD e Censos), segundo a proposta com recorte **rigoroso**.

No Censo de 2000 o número de pessoas com “Pelo menos uma das deficiências enumeradas” era de 24.600.256 pessoas, representado **14,5%** da população. Já para os dados do Censo 2010, a resposta da pergunta para as pessoas com deficiência com “Pelo menos uma das deficiências investigadas”, apontou 45.606.048 pessoas, representado **23,9%** da população, um crescimento de **9,4%** da população que declarou possuir alguma deficiência. Houve ainda um aumento expressivo, do Censo 2000 para o de 2010, principalmente para as respostas as perguntas se possuem “grande dificuldade permanente” e “alguma dificuldade permanente”, mesmo considerando que existem respostas com dupla-contagem (tabela 7).

Tabela 7 – Censo 2010

Deficiência/Limitação	Incapacidade	Grande Dificuldade	Alguma Dificuldade
Mental/Intelectual	2.611.536	-----	-----
Visual	506.377	6.056.533	29.211.482
Auditiva	344.206	1.798.967	7.574.145
Motora	734.421	3.698.929	8.832.249

Fonte: Censo Demográfico – IBGE 2010

No resultado do Censo 2010 para pessoas com deficiência, onde a pergunta: “tem alguma das seguintes deficiências: 1- paralisia permanente total; 2- paralisia permanente das pernas; 3- paralisia permanente de um dos lados; 4- falta de perna, braço, mão, pé ou dedo polegar e 5- nenhuma das enumeradas” foi excluída e mantendo o recorte **rigoroso**. A porcentagem encontrada para as pessoas com **deficiência intelectual permanente** apresenta um aumento significativo, passando agora para **62,2%**; seguido por 17,5% para pessoas com deficiência física; 12,1% para deficiência visual e 8,2% para pessoas com deficiência auditiva, ou seja, uma nova alteração, resultante de um método que utilizou as mesmas perguntas do Censo de 2000, onde a deficiência visual ultrapassa, agora, a deficiência auditiva.

produzir estimativas de incidência, prevalência, gravidade, duração, e mortalidade para mais de 130 problemas de saúde em 17 sub-regiões do mundo. O estudo sobre a Carga Global de Doenças começa com a prevalência de doenças e lesões e as distribuições das limitações funcionais – onde havia dados disponíveis – nas diferentes regiões do mundo, e depois as estimativas da gravidade das relativas deficiências. (Resumo do Relatório Mundial sobre Deficiência – OMS/Banco Mundial, 2011, p. 29).

Tabela 8 – Comparativa

Tipo de Deficiência	PNAD 1981 (CPS/FGV)	Censo 1991 (CPS/FGV)
Deficiência Intelectual	32,7%	39,5%
Paralisia de um dos lados do corpo	11,9%	12,2%
Surdez	8,69%	10,6%
Cegueira	8,29%	8,7%
Falta de Membro	6,11%	8,6%
Paralisia Total	5,09%	2,86%
Surdo-Mudez	4,39%	-----
Paralisia das Pernas	-----	12,1%
Outro Tipo de Deficiência	16,9%	-----
Mais de um Tipo de deficiência	5,77%	5,28%

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do livro Retratos da deficiência no Brasil, 2003.

Tabela 9 – Comparativa

Tipo de Deficiência	Censo 1991 (CORDE)	Censo 2000 (apenas as respostas “incapacidade”)	Censo 2010 (apenas as respostas “incapacidade”)
Deficiência Intelectual	30,6%	55,2%	62,2%
Deficiência Física	27,9%	38,6%	17,5%
Deficiência Visual	6,1%	3,0%	12,1%
Deficiência Auditiva	7,5%	3,2%	8,2%
Deficiência Múltipla	3,4%	-----	-----
Sem Declaração	24,5%	-----	-----
Total	100%	100%	100%

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do Relatório sobre a prevalência de deficiências, incapacidades e desvantagens, de 2004 (CORDE) e IBGE Censo 2000.

Assim, utilizando o recorte **rigoroso**, a deficiência intelectual apresentou as seguintes porcentagens da população com esse tipo deficiência, sendo respectivamente **32,7%; 39,5%; 30,6%; 55,2% e 62,2%** para o PNAD 1981; Censo 1991 (CPS/FGV); Censo 1991 (CORDE); Censo 2000 e Censo 2010.

Em relação à deficiência visual, nesse recorte **rigoroso**, comparando as respostas para a mesma pergunta “Como avalia a sua capacidade de enxergar?”, no Censo 2000 e 2010, as respostas para “grande dificuldade permanente” apresentaram um aumento de **148,8%** em 2010, em relação à mesma pergunta em 2000.

A mesma alteração para a pergunta “Como avalia a sua capacidade de ouvir?”, onde as respostas foram **103,8%** maior em 2010 do que em 2000 e, também, para a pergunta “Como avalia a sua capacidade de caminhar/subir escadas?”, onde as respostas

foram **108,8%** maior em 2010 do que em 2000, ou seja, se a dupla-contagem também foi considerado no Censo 2000, Qual a justificativa para um aumento dessa magnitude para essas perguntas de um censo para o outro?

Já se aplicando a proposta **menos rigorosa**, e comparando os dados para pessoas com deficiência nos Censo de 2000 e 2010, e considerando as respostas para “deficiência mental permanente e incapacidade” e “grande dificuldade permanente” de enxergar, ouvir e caminhar/subir escadas, excluindo-se apenas as respostas para “alguma dificuldade permanente”³², teremos resultados bem diferentes, ou seja, a deficiência intelectual apresentou as seguintes porcentagens da população com esse tipo deficiência, sendo respectivamente **32,2%; 16,6%** no Censo 2000 e Censo 2010.

Nesse recorte **menos rigoroso**, comparando os dados do Censo 2000 e 2010, (Tabela 10) podemos verificar uma mudança significativa, ou seja, os números encontrados para a categoria **deficiência intelectual**, no Censo 2010, aparecem agora na **terceira** posição entre as deficiências encontradas.

Tabela 10

Tipo de Deficiência	Censo 2000 (com as respostas “incapacidade e grande dificuldade”)	Censo 2010 (com as respostas “incapacidade e grande dificuldade”)
Deficiência Intelectual	32,2%	16,6%
Deficiência Física	26,6%	28,1%
Deficiência Visual	29,3%	41,7%
Deficiência Auditiva	11,9%	13,6%
Deficiência Múltipla	-----	-----
Sem Declaração	-----	-----
Total	100%	100%

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do Relatório sobre a prevalência de deficiências, incapacidades e desvantagens, de 2004 (CORDE) e IBGE Censo 2000.

Até o momento não se localizou trabalhos que procurem apontar, por meio da análise dos microdados, o que provocou a configuração dos totais apresentados pelos dados amostrais do Censo 2010.

³² Proposta apresentada na tese de doutorado do Vinicius Gaspar Garcia (2010) citada anteriormente.

4.3. *As Informações Sociais para as Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho no Brasil*

A gestão governamental do setor do trabalho conta com um instrumento de coleta de dados denominado de Relação Anual de Informações Sociais - RAIS. Instituída pelo Decreto n.º 76.900, de 23/12/75. A RAIS tem por objetivo: i) o suprimento às necessidades de controle da atividade trabalhista no país, ii) o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho e iii) a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais.

Os dados coletados pela RAIS constituem insumos para atendimento das necessidades da legislação do trabalho; de controle dos registros do FGTS; dos Sistemas de Arrecadação e de Concessão e Benefícios Previdenciários; de estudos técnicos de natureza estatística e atuarial e de identificação do trabalhador com direito ao abono salarial PIS/PASEP. (MTE, 2011).

Tabela 11 – Trabalhadores com Vínculos Empregatícios Formais

RAIS	2007	2008	2009	2010
Vínculos empregatícios formais gerais	34,6 milhões	39,4 milhões	41,2 milhões	44,0 milhões
Vínculos empregatícios pessoas com deficiência	348,8 mil (0,93%)	323,2 mil (0,82%)	288,5 mil (0,70%)	306,0 mil (0,69%)

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do MTE/RAIS

Tabela 12 – Trabalhadores com Deficiência com Vínculos Formais, por deficiência (em %).

RAIS	2007	2008	2009	2010
Deficiência Física	50,28	55,24	54,68	54,47
Deficiência Auditiva	28,16	24,65	22,74	22,49
Reabilitados	14,02	11,78	11,84	10,90
Deficiência Visual	2,95	3,86	4,99	5,79
Deficiência Intelectual	2,41	3,37	4,55	5,10
Deficiência Múltipla	1,67	1,09	1,21	1,26

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do MTE/RAIS.

Os dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), disponíveis na RAIS de 2007 a 2010 para os empregos formais no Brasil, ou seja, para os trabalhadores com carteira de trabalho registrada em dezembro de cada ano, com base no tipo de deficiência e grau de escolaridade serão analisados na sequência.

Entre os trabalhadores com deficiência contratados com vínculos empregatícios formais, nesse período, verificamos a variação na contratação por tipo de deficiência nos dados gerais para o Brasil.

Conforme os dados das tabelas 11 e 12, a **Relação Anual de Informações Sociais - RAIS 2007**, do total de **37,6 milhões** de vínculos empregatícios formais no Brasil, **348,8 mil** foram declarados como pessoas com deficiência, ou seja, apenas **0,93%** do total. Do total dos trabalhadores com deficiência, 50,28% têm deficiência física, 28,16% auditiva, 2,95% visual, **2,41% intelectual**, 1,67% deficiências múltiplas e 14,02% empregados reabilitados. A remuneração média recebida pelos trabalhadores com deficiência é de R\$ 1.389,66, superior à média dos rendimentos do total de vínculos formais – R\$ 1.355,89.

Na **Relação Anual de Informações Sociais - RAIS 2008**, do total de **39,4 milhões** de vínculos empregatícios formais no Brasil, **323,2 mil** foram declarados como pessoas com deficiência, ou seja, apenas **0,82%** do total. Do total dos trabalhadores com deficiência, 55,24% têm deficiência física, 24,65% auditiva, 3,86% visual, **3,37% intelectual**, 1,09% deficiências múltiplas e 11,78% empregados reabilitados. A remuneração média recebida pelos trabalhadores com deficiência é de R\$ 1.717,00, superior à média dos rendimentos do total de vínculos formais – R\$ 1.494,66.

A **Relação Anual de Informações Sociais - RAIS 2009**, do total de **41,2 milhões** de vínculos empregatícios formais no Brasil, **288,5 mil** foram declarados como pessoas com deficiência, ou seja, apenas **0,70%** do total. Do total dos trabalhadores com deficiência, 54,68% têm deficiência física, 22,74% auditiva, 4,99% visual, **4,55% intelectual**, 1,21% deficiências múltiplas e 11,84% empregados reabilitados. A remuneração média recebida pelos trabalhadores com deficiência é de R\$ 1.670,46, superior à média dos rendimentos do total de vínculos formais – R\$ 1.595,22.

A **Relação Anual de Informações Sociais - RAIS 2010**, do total de **44,0 milhões** de vínculos empregatícios formais no Brasil, **306,0 mil** foram declarados como pessoas com deficiência, ou seja, apenas **0,69%** do total. Do total dos trabalhadores com deficiência, 54,47% têm deficiência física, 22,49% auditiva, 5,79% visual, **5,10% intelectual**, 1,26% deficiências múltiplas e 10,90% empregados reabilitados. A

remuneração média recebida pelos trabalhadores com deficiência é de R\$ 1.922,90, superior à média dos rendimentos do total de vínculos formais – R\$ 1.742,00.

A diferença da média dos rendimentos recebidos pelas pessoas com deficiência em 2007 era 2,44% maior que a média dos rendimentos total dos vínculos formais. Em 2008, a média de rendimentos das pessoas com deficiência era 14,87% maior, em 2009, era 4,71% maior e, em 2010, era 10,38% maior.

Houve um aumento de 17,0% no número de vínculos empregatícios formais de 2007 a 2010, entretanto, houve uma diminuição de 12,3% no número de contratação de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho nesse mesmo período. Os assalariados com **deficiência auditiva** receberam a maior remuneração dentre os diversos tipos de deficiência: **R\$ 1.845,09** (RAIS, 2007); **R\$ 2.162,00** (RAIS, 2008), já os **trabalhadores reabilitados** receberam a maior remuneração; **R\$ 1.866,29** (RAIS, 2009) e **R\$ 2.107,27** (RAIS, 2010).

Por outro lado, as pessoas com **deficiência intelectual** são as que receberam os **menores rendimentos** em todo o período, o equivalente a aproximadamente 1/3 dos maiores rendimentos, sendo **R\$ 728,06** (RAIS, 2007); **R\$ 690,11** (RAIS, 2008); **R\$ 713,91** (RAIS, 2009) e **R\$ 772,20** (RAIS, 2010). Ou seja, um rendimento que equivalia a 39,4% (RAIS, 2007); 31,9% (RAIS, 2008); 38,3% (RAIS, 2009) e 36,6% (RAIS, 2010) do maior rendimento pago as pessoas com deficiência.

Os trabalhadores com deficiência física, deficiência auditiva e os trabalhadores reabilitados, juntos representaram 92,46% (RAIS, 2007); 91,67% (RAIS, 2008); 89,26% (RAIS, 2009) e 87,86% (RAIS, 2010) do total de contratados, indicando uma diminuição na preferência por esses tipos de deficiência pelos empregadores e um aumento na contratação de pessoas com deficiência visual e intelectual.

Com relação ao sexo, os dados mostram que os homens têm uma maior representatividade em todos os tipos de deficiência, com uma participação em média de 62,76% (RAIS, 2007); 64,32% (RAIS, 2008) e 65,57% (RAIS, 2009) e 65,42% (RAIS, 2010).

Em relação a informações não governamentais, temos o lançamento em novembro de 2010, pelo Instituto ETHOS e o IBOPE, um estudo pioneiro com o título: Afirmativas, buscando traçar o perfil dos funcionários e dirigentes das maiores corporações que atuam no país, nos seguintes níveis hierárquicos: executivo, gerência, supervisão e quadro funcional.

Esse estudo, em relação às pessoas com deficiência, aponta a participação em todos os níveis hierárquicos, estando distribuídos nas seguintes proporções: i) quadro funcional; 1,5%, ii) supervisão; 0,6%, gerência; 0,4% e executivos; 1,3%. Em números absolutos, dos 614.462 funcionários representados pelo conjunto de empresas que responderam a pesquisa, apenas 9.080 são pessoas com deficiência, sendo que dessas 500 empresas, 81% delas pertencem ao grupo que deveriam ter em seus quadros 5% dos funcionários³³ com algum tipo de deficiência, segunda a “lei de cotas”.

Ainda, segundo a pesquisa, a adoção de programa especial para contratação de pessoas com deficiência foi mencionada, no primeiro ano 2003, por uma parcela de 32% das empresas, saltando para 41% em 2005, depois para 67% em 2007 e para 81% em 2010. Mas apesar de mencionarem a necessidade de adoção de tal medida, o que aconteceu foi uma diminuição no quadro de funcionários de pessoas com deficiência nesse período.

Vê-se, apesar disso, ainda observando a série histórica, um contínuo decréscimo da presença desses indivíduos no nível funcional, para o qual é mais fácil contratar, por ser exigida, de modo geral, menor qualificação: de 3,5%, em 2003, para 2% em 2005, 1,9% em 2007 e 1,5% em 2010. Convém lembrar que os gestores que consideram baixa a participação das pessoas com deficiência apontam, em grande proporção, a falta de qualificação como principal causa de taxas tão exíguas [...]. A ressaltar também o decréscimo da taxa de não respostas a partir de 2005, mesmo que tenha se elevado um pouco, de 2007 para 2010, em três dos quatro níveis pesquisados. No executivo, caiu de 9,3% para zero. A acentuada diminuição no período 2005-2010 estaria indicando maior preocupação das corporações com a questão, mesmo que só para cumprir a lei — o que não estão conseguindo. (ETHOS, 2010, p. 17, grifos nossos).

Além, de não justificar a diminuição nas contratações de 3,5% em 2003 para 1,5%, em 2010, alegando ser a faixa de empregados onde se cobra a menor qualificação, também, na pesquisa não aparecem dados para funcionários com deficiência intelectual, apenas para deficiência física, visual, auditiva e múltipla, nessa sequência, ou seja, enfatizando, mais ainda, o aprofundamento do debate sobre a equidade de participação entre as pessoas com deficiência, em relação à “lei de cotas”, também nas maiores empresas.

Essa pesquisa, quando lançada em 2010, ainda contabiliza os 14,5% de pessoas com deficiência apontadas no Censo de 2000, mas os dados do Censo de 2010 apontam a existência de 23,9% de pessoas com deficiência, mesmo com as divergentes

³³ As empresas com mais de 1.000 funcionários representam 81% da amostra, com um aumento de 5,5 pontos percentuais em relação à amostra de 2007. A faixa de mais de 5.000 funcionários apresenta a maior diferença entre as amostras, com um crescimento de 29% para 36% (ETHOS, 2010, p. 10).

levantadas sobre à auto avaliação, como demonstrado anteriormente.

Com base nessas informações e utilizando os dados da RAIS, tendo por base as pessoas economicamente produtivas, conforme o Censo 2000, os dados relativos às faixas etárias da população com deficiência demonstram que existiam **15.221.713** pessoas com idade entre 15 e 59 anos, ou seja, em “idade produtiva”³⁴ (potencialmente), o que representava **8,96%** da população brasileira.

Com o recorte **rigoroso** proposto no capítulo 4.2, que exclui as pessoas que responderam “alguma dificuldade permanente” e “grande dificuldade permanente”, as pessoas com deficiência que são contabilizadas em “incapacidade” são **5.149.571** pessoas, o que representava **3,03%** da população brasileira em idade “potencialmente” produtiva em 2000.

Com o mesmo recorte **rigoroso** e utilizando os dados do IBGE 2010, tínhamos, então, **4.196.540** pessoas com deficiência em idade produtiva em 2010, o que representa **2,20%** da população brasileira em idade “potencialmente” produtiva em 2010, mas uma **diminuição** de **0,83%** da população com deficiência, nesse recorte.

Agora, se utilizarmos o recorte **menos rigoroso**, que inclui as pessoas que responderam “deficiência mental permanente e incapacidade” e “grande dificuldade permanente”, tínhamos **10.241.213** pessoas com deficiência em idade produtiva, o que representava **6,03%**, dessa população em idade produtiva em 2000.

Com o mesmo recorte **menos rigoroso** e utilizando os dados do IBGE 2010, tínhamos, então, **15.750.969** pessoas com deficiência em idade produtiva em 2010, o que representa **8,25%** da população brasileira em idade “potencialmente” produtiva em 2010, um **crescimento** de **2,22%** da população com deficiência. Dependendo do tipo de recorte adotado, como verificamos acima, o censo nos fornecerá uma porcentagem de pessoas com deficiência.

Levando-se em consideração os dados para as pessoas com maior comprometimento (recorte **rigoroso**) temos em 2000 e 2010, respectivamente **3,03%** e **2,20%** de pessoas com deficiência aptas para trabalhar.

Considerando-se uma classificação intermediária (recorte **menos rigoroso**) encontramos muito mais pessoas com deficiência, ou seja, temos em 2000 e 2010,

³⁴ Enquanto que na população como um todo o percentual de pessoas com 60 anos ou mais é de 5,8%, dentre aqueles que declararam deficiência ou incapacidade a participação deste grupo é de 21,8%. A super-representação dos idosos, que naturalmente têm mais dificuldades funcionais, pode também ser ilustrada pelo fato de que, dentre os 9,9 milhões de pessoas desta faixa etária (60 anos ou mais), 5,3 milhões, ou 54,0%, declararam ter alguma deficiência ou incapacidade. Esse mesmo índice para a população infantil (0 a 14 anos) é de apenas 4,3%; e de 15,6% para as pessoas entre 15 e 59 anos. Diante disso, nos parece claro que ao discutir o acesso ao trabalho deste contingente é preciso limitá-lo ao grupo de 15 a 59 anos, que podemos considerar como estando em “idade produtiva”. (GARCIA, op. Citada, p. 145).

respectivamente **6,03%** e **8,25%** das pessoas com deficiência aptas para trabalhar, ou seja, em idade “potencialmente” produtiva.

A porcentagem de contratações da “lei de cotas” varia de **2%** a **5%**, o que equivale a uma média de **3,5%** de pessoas com deficiência a serem contratadas, ou seja, dependendo do tipo de recorte adotado, pode se argumentar que a lei exige uma porcentagem **maior** ou **menor** de pessoas com deficiência do que realmente existe na sociedade brasileira.

As porcentagens encontradas mostram que existem no Brasil pessoas com deficiência em idade produtiva para serem contratadas, mas depende do tipo de entendimento para se classificar, como ficou demonstrado nos dois tipos de recortes propostos. Para a teoria do capital humano interessa o recorte que apresenta o argumento que **contraria** a lei, excluindo, portanto, na contratação as pessoas com deficiência mais comprometidas e, entre elas, as pessoas com deficiência intelectual que representam o maior contingente da população com deficiência, conforme mostrado.

A falta de uma política pública oficial efetiva e que não dê margem para interpretações, acaba por incentivar os conflitos e a contestação sobre os números de pessoas com deficiência existente e os encontrados no mercado de trabalho, dificultando a aplicação da “lei de cotas” e a cobrança legal pelos órgãos da justiça.

4.4 As Informações Sociais para as Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho em Osasco

Os números divulgados pela organização não governamental (ONG) Espaço da Cidadania, em pesquisa de 2009, nas empresas metalúrgicas da região de Osasco cerca de 44% delas cumprem integralmente a “lei de cotas” ou já a superavam em dezembro passado. Do lado negativo, persiste um grupo de 10% de empresas que ignoram a lei e só pensam no assunto quando acionadas pela fiscalização trabalhista.

**Tabela 13 - Estoque de distribuição percentual dos trabalhadores formais com deficiência
Brasil, Grandes Regiões e Estado de São Paulo, 2009.**

Região	Nº. Trabalhadores com deficiência	Total de trabalhadores	Participação Pessoas com Deficiência/total de trabalhadores (%)
Osasco	1.572	149.437	1,05
RM Oeste ¹	4.888	569.209	0,86
RM São Paulo	52.633	6.722.364	0,78
São Paulo	96.252	12.079.131	0,80
Brasil	288.593	41.207.546	0,70

Fonte: MTE/RAIS. Elaboração: DIEESE.

Nota: (1) RM Oeste é composta pelos municípios de Barueri, Carapicuíba, Cotia, Itapevi, Jandira, Osasco, Pirapora do Bom Jesus e Santana do Parnaíba.

Conforme dados da tabela 13 acima, podemos identificar que Osasco apresentava, em 2009, uma porcentagem média 31,3% maior do que as contratações de pessoas com deficiência no Estado de São Paulo e 50,0% maior do que as contratações no Brasil. Vejamos os dados de Osasco SP e os dados do Brasil por tipo de deficiência:

Tabela 14 – Trabalhadores com Deficiência com Vínculos Formais, por tipo de deficiência: Comparação entre Brasil e Osasco SP.

RAIS (em %)	2007		2008		2009		2010	
	Brasil	Osasco	Brasil	Osasco	Brasil	Osasco	Brasil	Osasco
Deficiência Física	50,28	38,02	55,24	48,48	54,68	49,36	54,47	49,62
Deficiência Auditiva	28,16	42,44	24,65	33,19	22,74	24,23	22,49	22,27
Reabilitados	14,02	13,19	11,78	10,47	11,84	13,99	10,90	14,93
Deficiência Visual	2,95	2,84	3,86	2,89	4,99	4,96	5,79	4,70
Deficiência Intelectual	2,41	2,26	3,37	3,59	4,55	6,61	5,10	7,46
Deficiência Múltipla	1,67	0,93	1,09	1,12	1,21	0,82	1,26	1,00

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do MTE/RAIS

Ao compararmos a porcentagem de pessoas com deficiência contratadas no Brasil com as contratadas na cidade de Osasco, conforme os dados da RAIS no período de 2007 a 2010, encontramos uma variação em relação aos tipos de deficiência que aumentaram e as que diminuíram nas contratações. Encontramos um aumento gradativo

nas contratações de pessoas com deficiência visual e pessoas com deficiência intelectual e um aumento maior das pessoas com deficiência intelectual em Osasco. (Tabela 14).

Tabela 15 - Trabalhadores com deficiência, segundo tipo e faixa de escolaridade (em %) Osasco, 2007.

Tipo de deficiência	Quantidade (% do total)	Analfabeto	Ensino Fund. Incompleto	Ensino Fund. Completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Total
Auditiva	730 (42,4%)	0,5	16,2	8,9	5,3	11,1	3,2	54,8	100
Física	654 (38,0%)	0,8	21,7	12,8	9,6	41,3	4,0	9,8	100
Reabilitado	227 (13,2%)	0,4	6,6	3,5	12,3	40,5	17,2	19,4	100
Visual	49 (2,8%)	0,0	8,2	14,3	8,2	36,7	16,3	16,3	100
Intelectual	39 (2,3%)	7,7	48,7	10,3	7,7	20,5	5,1	0,0	100
Múltipla	16 (0,9%)	0,0	25,0	6,3	6,3	50,0	6,3	6,3	100
Ignorado	5 (0,3%)	0,0	0,0	0,0	0,0	40,0	20,0	40,0	100
Total	1720 (100,0%)	0,8	17,6	9,8	8,0	27,8	5,8	30,2	100

Fonte: MTE/RAIS/DIEESE/SDTI – Elaboração própria

Tabela 16 - Trabalhadores com deficiência, segundo tipo e faixa de escolaridade (em %) Osasco, 2008.

Tipo de deficiência	Quantidade (% do total)	Analfabeto	Ensino Fund. Incompleto	Ensino Fund. Completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Total
Física	1037 (48,5%)	0,3	15,0	11,0	7,7	36,3	5,2	24,5	100
Auditiva	710 (33,2%)	0,6	14,5	12,8	6,2	20,1	3,0	42,8	100
Reabilitado	224 (10,5%)	0,0	6,3	6,3	12,1	42,4	14,7	18,3	100
Intelectual	77 (3,6%)	7,8	39,0	27,3	6,5	18,2	1,3	0,0	100
Visual	62 (2,9%)	0,0	19,4	9,7	11,3	37,1	16,1	6,5	100
Múltipla	24 (1,1%)	0,0	16,7	16,7	16,7	41,7	4,2	4,2	100
Ignorado	5 (0,2%)	0,0	0,0	0,0	0,0	40,0	20,0	40,0	100
Total	2139 (100,0%)	0,6	14,9	11,7	7,8	31,0	5,7	28,3	100

Fonte: MTE/RAIS/SPPE – Elaboração própria

Tabela 17 - Trabalhadores com deficiência, segundo tipo e faixa de escolaridade (em %) Osasco, 2009.

Tipo de deficiência	Quantidade (% do total)	Analfabeto	Ensino Fund. Incompleto	Ensino Fund. Completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Total
Física	776 (49,4%)	0,3	15,5	14,4	9,9	46,5	6,2	7,2	100
Auditiva	381 (24,2%)	1,0	22,0	17,6	9,4	35,7	5,5	8,7	100
Reabilitado	220 (14,0%)	0,0	6,4	5,0	12,7	42,7	13,2	20,0	100
Intelectual	104 (6,6%)	5,8	36,5	25,0	9,6	22,1	1,0	0,0	100
Visual	78 (5,0%)	0,0	6,4	12,8	12,8	46,2	14,1	7,7	100
Múltipla	13 (0,8%)	0,0	30,8	7,7	15,4	46,1	0,0	0,0	100
Ignorado	0 (0,0%)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100
Total	1572 (100,0%)	0,8	16,9	14,4	10,4	41,7	7,0	8,8	100

Fonte: MTE/RAIS/DIEESE/SDTI – Elaboração própria

Tabela 18 - Trabalhadores com deficiência, segundo tipo e faixa de escolaridade (em %) Osasco, 2010.

Tipo de deficiência	Quantidade (% do total)	Analfabeto	Ensino Fund. Incompleto	Ensino Fund. Completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Total
Física	791 (49,6%)	0,6	13,8	12,1	9,6	46,4	7,1	10,4	100
Auditiva	355 (22,3%)	1,1	21,4	15,8	7,3	38,5	5,1	10,7	100
Reabilitado	238 (14,9%)	0,0	5,7	4,7	9,0	43,9	13,2	23,6	100
Intelectual	119 (7,5%)	2,5	32,8	32,8	10,1	21,0	0,8	0,0	100
Visual	75 (4,7%)	0,0	8,0	9,3	9,3	45,3	16,0	12,0	100
Múltipla	16 (1,0%)	0,0	18,7	18,7	6,3	56,3	0,0	0,0	100
Ignorado	0 (0,0%)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100
Total	1594 (100,0%)	0,7	15,4	13,2	9,2	42,5	7,3	11,6	100

Fonte: MTE/RAIS/SPPE – Elaboração própria

Os dados das tabelas 15, 16, 17 e 18, acima, mostram as contratações no município de Osasco das pessoas com deficiência, por tipo de deficiência e a faixa de escolaridade entre os anos de 2007 e 2010, segundo a RAIS.

Os trabalhadores com deficiência intelectual e com baixa escolaridade formam o grupo de maior incompatibilidade com a exigência de desenvolvimento cognitivo apresentando o menor registro de contratações no mercado formal e, também, o menor nível de escolaridade entre as pessoas com apenas uma deficiência contratadas, mesmo com o aumento das contratações de 2007 para 2010, de pessoas com esse tipo de deficiência³⁵.

³⁵ Em vermelho nas tabelas 15, 16, 17 e 18; as duas maiores porcentagens, por nível de escolaridade, em cada tipo de deficiência; em azul, as porcentagens de contratados por nível de escolaridade, do ensino médio completo ao superior completo e, as porcentagens sublinhadas se referem às principais alterações, no nível de ensino de 2007 a 2010, para pessoas com deficiência intelectual.

Entretanto, é importante notar que dentre as **peças com deficiências** contratadas em 2007, existiam 30,2% com nível superior completo e **27,8%** com ensino médio completo. Em 2008, existiam 28,3% com nível superior e **31,0%** com ensino médio completo. Em 2009, existiam 8,8% com nível superior e **41,7%** de pessoas com deficiência com ensino médio e em 2010, existiam 11,6% com nível superior e **42,5%** de pessoas com deficiência com ensino médio, ou seja, há um aumento na contratação das pessoas com deficiência com **nível médio** de escolaridade e um deslocamento nas contratações, nos anos de 2009 e 2010, para as pessoas com deficiência com ensino fundamental incompleto, respectivamente 16,9% e 15,4%.

No que tange ao nível de escolarização, houve um aumento na contratação das pessoas com deficiência intelectual, entre 2007 de 5ª posição, no rol das contratações, para 4ª posição em 2008/2009/2010, entretanto, houve também aumento no nível de escolaridade exigido para a contratação, mesmo que isso possa apenas representar a conquista do certificado. Ou seja, **diminuíram-se** as porcentagens de contratados com deficiência intelectual analfabetos, de 7,7% para 2,5% e com nível fundamental incompleto de 48,7% para 32,8%. Em contrapartida, **aumentaram-se** as porcentagens de contratados com deficiência intelectual com nível fundamental completo, de 10,3% para 32,8% e com ensino médio incompleto, de 7,7% para 10,1%.

O ensino médio completo representa a 2ª maior contratação das pessoas com deficiência intelectual em 2007 (20,5%), diminuindo nos anos subsequentes 2008, 2009 e 2010, passando a ser a 3ª referência das contratações, representando 18,2%; 22,1% e 21,0%, respectivamente, ou seja, o ensino médio perde uma posição na exigência de escolaridade para a contratação. Houve um aumento nas contratações de pessoas com deficiência intelectual, concomitantemente ao aumento do recebimento do “certificado” de aumento de escolaridade, ou seja, a lógica da teoria do Capital Humano também vale para as pessoas com deficiência intelectual.

Segundo essa teoria, as grandes diferenças de salários só podem explicar-se por diferenças igualmente grandes de produtividade, as quais seriam o resultado dos desníveis de capital humano acumulado. Capital Humano é, na prática, escolaridade. [...] Quando um indivíduo, munido de diploma, entra no mercado de trabalho, ele ‘vale’ mais do que um indivíduo não diplomado. (SINGER, 2008, p. 85, grifo nosso).

Segundo Singer, fazendo uma crítica à teoria do Capital Humano no Brasil, entre 1960 e 1970, o que aconteceu nesse período, e que ele chamou de “credenciamento”, foi à exigência de certificados escolares para a ocupação de posições elevadas na hierarquia

empresarial e do serviço público.

Essa mesma exigência pode ser hoje, o cerne do aumento das contratações de pessoas com deficiência intelectual, mas com certificado de aumento de escolaridade, ou seja, a elevação da escolaridade, na verdade, seria apenas a obtenção de um certificado de conclusão, um “credenciamento” para a participação no mercado de trabalho pela lei de cotas, não necessariamente significando a aquisição das “habilidades e competências”.

O aumento da demanda de trabalho para as pessoas com deficiência que ofereçam as “habilidades e competências” cognitivas exigidas pelo mercado de trabalho, ou pelo menos a certificação, causou escassez de mão de obra entre as pessoas com deficiência e com nível de escolaridade mais elevada, fazendo subir os rendimentos pagos aos trabalhadores com deficiência, física, auditiva e reabilitados e, por isso, aumentando a procura por pessoas com esses tipos de deficiência disponíveis no mercado.

Nesse processo, as pessoas com deficiência intelectual que obtiveram o “credenciamento” passam, gradativamente, por um aumento no número de contratados pelas empresas no cumprimento da Lei de cotas.

Os rendimentos dos trabalhadores com deficiência em Osasco, em 2009, seguem o mesmo padrão nacional, onde os reabilitados recebem o maior salário do segmento, seguindo respectivamente pelos trabalhadores com deficiência auditiva e trabalhadores com deficiência física. Os trabalhadores com deficiência intelectual receberam o menor salário, inclusive se comparado com o salário dos trabalhadores com deficiência múltipla, mesmo com o aumento da porcentagem de contratações das pessoas com esse tipo de deficiência. Também notamos a discriminação em relação ao gênero, pois para todas as deficiências o salário dos homens é maior do que o das mulheres.

Tabela 19 - Remuneração média¹ dos trabalhadores formais com deficiência, por sexo e tipo de deficiência Osasco – 2009.

Remuneração média	Tipo de deficiência						
	Física	Auditiva	Visual	Mental	Múltipla	Reabilitado	Total
Masculino	2.035,9	2.701,9	1.546,9	770,1	1.722,4	2.835,6	2.167,2
Feminino	1.393,7	1.354,0	1.074,3	603,9	1.135,2	2.359,1	1.556,4
Total	1.834,1	2.325,1	1.395,7	711,5	1.624,5	2.532,0	1.952,3

Fonte: MTE/RAIS. Elaboração: DIEESE.

Nota: (1) Valores corrigidos para novembro de 2010 (INPC).

Os dados disponíveis da educação regular profissional para as pessoas com

deficiência na cidade de Osasco são insignificantes (ver tabela 5) e para o Sistema “S”, as formações oferecidas são regionalizadas, não havendo formação para pessoas com deficiência nas unidades da cidade.

A contratação de pessoas com deficiência intelectual, quando se exige o mínimo **com até o ensino fundamental completo** é de 66,7% (RAIS, 2007); 74,0% (RAIS, 2008); 67,3% (RAIS, 2009) e 68,1% (RAIS, 2010).

Já a porcentagem de contratação de pessoas com deficiência intelectual, quando se exige no máximo, **com pelo menos o ensino médio incompleto** é bem menor, sendo 33,3% (RAIS, 2007); 26,0% (RAIS, 2008); 32,7% (RAIS, 2009) e 31,9% (RAIS, 2010), contratadas em emprego formal.

Tabela 20

**Pessoas com Deficiência Contratadas com até o Ensino Fundamental Completo
Por Tipo de Deficiência em Osasco (%)**

Tipo de deficiência	2007	2008	2009	2010
Física	35,3	26,3	30,2	38,5
Auditiva	25,6	27,9	40,6	48,0
Visual	22,5	29,1	19,2	27,3
Intelectual	66,7	74,0	67,3	68,1
Múltipla	31,3	33,4	38,5	42,7
Reabilitado	10,5	12,6	11,4	19,4
Total	28,2	27,2	32,1	39,4

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do MTE/SPPE/DIEESE/SDTI

Tabela 21

**Pessoas com Deficiência Contratadas com pelo menos o Ensino Médio Incompleto
Por Tipo de Deficiência em Osasco (%)**

Tipo de deficiência	2007	2008	2009	2010
Física	64,7	73,7	69,8	61,5
Auditiva	74,4	72,1	59,3	52,0
Visual	77,5	71,0	80,8	72,7
Intelectual	33,3	26,0	32,7	31,9
Múltipla	68,9	66,8	61,5	57,1
Reabilitado	89,4	87,5	88,6	80,7
Total	71,8	72,8	67,9	60,5

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do MTE/SPPE/DIEESE/SDTI

As contratações das pessoas com deficiência com escolaridade com ensino médio completo, superior incompleto e superior completo, juntos representaram 63,8%

(RAIS, 2007); 65,0% (RAIS, 2008); 57,5% (RAIS, 2009) e 61,4% (RAIS, 2010) das pessoas contratadas na cidade.

Nesse aspecto é relevante ressaltar que em Osasco, em 2007, as contratações de pessoas com deficiência, com até o ensino fundamental completo, representavam **66,7%**, aumentando quatro anos depois, em 2010, para **68,1%**, um crescimento de **1,4%**. Em sentido contrário, em 2007, as contratações de pessoas com deficiência, com pelo menos o ensino médio incompleto, representavam **33,3%**, diminuindo, em 2010, para **31,9%**, ou seja, a mesma diferença, mas para baixo.

As contratações das pessoas com deficiência intelectual de 2007 a 2010 foram de **2,41%**, **3,37%**, **4,55%** e **5,10%** no cenário nacional e de **2,26%**, **3,59%**, **6,61%** e **7,14%**. Comparado com as contratações das pessoas com deficiência visual no mesmo período que foram no Brasil, de **2,95%**, **3,86%**, **4,99%** e **5,79%** e de **2,84%**, **2,89%**, **4,96%** e **4,70%**, em Osasco, verifica-se um crescimento das contratações de pessoas com deficiência visual, assim como para as pessoas com deficiência intelectual, porém, além das pessoas com deficiência visual apresentarem uma média de rendimentos intermediária, menor do que as outras deficiências, mas maior que o rendimento das pessoas com deficiência intelectual, esse crescimento não foi tão significativo.

Também se mantêm as contratações com base no nível de escolaridade mais elevada para as pessoas com deficiência visual, com no mínimo o ensino de nível médio completo, representando de 2007 a 2010, **36,7%**, **37,1%**, **46,2%** e **45,3%**, respectivamente, contra **20,5%**, **18,2%**, **22,1%** e **21,0%**, nesse mesmo período, para as pessoas com deficiência intelectual.

Importante ressaltar que, em Osasco, subtraindo-se das **1.594** pessoas com deficiência contratadas em empregos formais, em 2010, as **1.245** pessoas com deficiência empregadas nas empresas com mais de 100 empregados³⁶ (obrigadas conforme a lei de cotas) existiam **349** pessoas com deficiência que estavam trabalhando em empresas que não estão obrigadas a cumprir a lei.

Interessante notar os números e tipos de deficiências encontradas nessas empresas que têm menos de 100 empregados. A **deficiência intelectual** aparece desta vez como a terceira colocada no rol das contratações, ou seja, pessoas com deficiência física (57,6%); deficiência auditiva (23,2%); deficiência intelectual (8,6%); reabilitados (7,4%); deficiência visual (2,6%) e deficiência múltipla (0,6%). Independente de

³⁶ Dados do Núcleo de Programas Sociais (NPS) da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego SRTE/SP

estarem relacionadas ou não à “responsabilidade social e empresarial³⁷”, as empresas com menos de 100 empregados, que em geral tem baixo faturamento, contrataram mais pessoa com deficiência intelectual do que pessoas reabilitadas, ou seja, as pessoas que receberam, conforme a RAIS 2010, os maiores rendimentos entre as pessoas com deficiência contratadas.

Tabela 22

**Pessoas com Deficiência Contratadas em Empresas com até 100 Funcionários
Por Tipo de Deficiência em Osasco (%)**

Tipo de deficiência	Contratados	(%)
Física	201	57,6%
Auditiva	80	23,2%
Intelectual	30	8,6%
Reabilitado	26	7,4%
Visual	9	2,6%
Múltipla	3	0,6%
Total	349	100,0%

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados do SPPE/MTE.

A certificação juntamente com as informações divulgadas sobre as pessoas com deficiência e suas potencialidades pode ser um indicador importante na elevação das contratações, principalmente das pessoas com deficiência intelectual, como aconteceu em Osasco. Um programa importante na cidade foi o de **Sensibilização Social para a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho**, como veremos na próxima seção.

4.5 As Centrais Sindicais, os Sindicatos e as Pessoas com Deficiência.

As centrais sindicais no Brasil só foram legalmente reconhecidas após a sanção presidencial da Lei 11.648, que dispõe sobre o reconhecimento formal das centrais sindicais para os fins que especifica, altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, de 31 de março de 2008. As centrais que obtiveram registros foram: Central Única dos Trabalhadores (CUT), FS (Força Sindical), União Geral dos Trabalhadores (UGT), Nova Central Sindical dos Trabalhadores (NCST), Central Geral dos Trabalhadores do

³⁷ Responsabilidade social empresarial é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais. (Instituto ETHOS).

Brasil (CGTB) e Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB). Ou seja, como legalmente as centrais sindicais são “novas”, as discussões setoriais aconteciam efetivamente nos sindicatos, como por exemplo: setorial de mulheres, racial e pessoas com deficiência, entre outros.

A formação e a acessibilidade para trabalhadores com deficiência vêm sendo incorporadas por sindicatos para além de itens da pauta de reivindicações e convenções coletivas dessas entidades. Se remuneração justa, melhores condições de trabalho e jornadas menos extenuantes já eram demandadas em negociações com as empresas, os sindicatos agora buscam ampliar a inclusão das pessoas com deficiência em decisões das diversas categorias. Algumas centrais sindicais elaboraram informativos para os sindicatos filiados em relação a procedimentos em relação à fiscalização do cumprimento da “lei de cotas”.

É nesse sentido que a CUT, através da Secretária Nacional de Políticas Sociais e do Coletivo Nacional de Trabalhadores/as com Deficiência, lançou a Campanha Nacional pelos Direitos para os/as Trabalhadores/as com Deficiência, dirigida principalmente aos sindicatos de base, com o objetivo de sensibilizar o movimento sindical cutista para essa importante luta, que é a garantia de direitos, no seu sentido mais amplo e também sindical, a classe trabalhadora que é deficiente. A Campanha já percorreu sete estados e até o próximo Congresso da CUT será lançada nos demais. A partir das ações nos sindicatos, esperamos que as entidades cutistas organizem os coletivos de trabalhadores (as) com deficiência, para que esses trabalhadores (as), em conjunto com suas direções, definam quais as propostas devam entrar nas minutas de reivindicações. Para isso, sugerimos que os Ramos realizem pesquisa específica para identificar esses trabalhadores: quais são, onde estão, sua realidade socioeconômica e quais as condições de trabalho a que estão sujeitos. (CUT, 2010, p. 8, grifos nossos).

Outras centrais, a partir de suas federações ou confederações orientam os sindicatos de como proceder nas negociações de contratos coletivos e pautas de reivindicações. A Federação dos Metalúrgicos do Estado de São Paulo, por exemplo, cita que tendo

[...] em vista as necessidades específicas para acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, as empresas signatárias comprometem-se em considerar este fator quando da concepção e implantação de projetos para construção, ampliação ou reforma de suas edificações, de maneira que neste tema seja observada a legislação pertinente em todos os seus aspectos. (FORÇA SINDICAL, 2011, P. 38)

Apesar de ser uma discussão ainda pouco relevante nas duas maiores centrais sindicais do país, demonstra que já existe alguma orientação para os sindicatos filiados sobre a necessidade de fiscalização sobre a aplicação da “lei de cotas”.

Em Osasco, a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho é considerado um exemplo de como a ação fiscalizadora do Ministério de Trabalho e Emprego (MTE) e a mobilização da sociedade corroboram em sua efetivação. Destaca-se a ação da Subdelegacia do Trabalho de Osasco e a inclusão na pauta de negociação dos contratos coletivos por diversos sindicatos, principalmente do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco e Região.

Desde 2001, a Subdelegacia pauta suas ações pela orientação, trabalho conjunto, busca de novos conhecimentos e pela conduta enérgica para aqueles que se recusam em cumprir a legislação. Uma amostra disso é que as primeiras 16 multas do Brasil para empresas que não cumpriam a Lei de Cotas foram aplicadas por essa Subdelegacia, em 2003. Isso serviu para demonstrar que as contratações têm que ser para valer. (CLEMENTE, 2006, p. 57).

É importante destacar que com o apoio do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco e Região foi criado em 2001, a ONG Espaço da Cidadania, que conta com vários colaboradores voluntários que ajudam a difundir o respeito à diversidade e reforçando o compromisso pela inclusão, sendo realizado em 2005 o **Programa de Sensibilização Social para a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho**.

Na primeira edição participaram 320 pessoas de diversas entidades, entre empresa, sindicatos, órgãos públicos, entidades especializadas e escolas, dentre outras. Na segunda edição, em 2007, participaram 504 pessoas e em 2010, na terceira edição, participaram 803 pessoas. Esse programa tem o seguinte formato: i) palestras de sensibilização; ii) visitas as experiências de sucesso de inclusão nas empresas e iii) encontro de reflexão sobre as ações pela inclusão.

Também é importante ressaltar que são feitos vários eventos para informação do público em geral sobre as diversas ações em relação à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e as ações do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco e Região e da Gerência Regional do Trabalho e Emprego de Osasco e Região (GRTE).

Mas um aspecto que chama a atenção é o fato de que, tanto as centrais sindicais, quanto os sindicatos dos trabalhadores individualmente, não questionarem a exigência de escolaridade ou “certificado” para a contratação de pessoas com deficiência pela “lei de cotas” nas empresas sob sua jurisdição, nem tão pouco, que tipos de deficiência possuem os trabalhadores contratados, indicando o quanto é necessário o aprofundamento dessa discussão também no nível sindical.

Comparativo entre os números de pessoas com deficiência em Osasco, o Estado de São Paulo e o Brasil e as respectivas participação no mercado de trabalho.

Tabela 23
Alcance Social da Lei de Cotas

Total	Osasco e Região	São Paulo	Brasil
Pessoas com deficiência	612.499	9,3 milhões	45,6 milhões
Pessoas com deficiência em idade de trabalhar	367.500	5,6 milhões	27,0 milhões
Vagas previstas pela Lei de Cotas nos setores públicos e privadas	18.143	266.550	937.224
Pessoas com deficiência inseridas por ação fiscal	10.003	116.610	222.284
Índice de cumprimento da Lei de Cotas	55,1%	43,7%	23,7%

Fonte: Projeção elaborada pelo Espaço da Cidadania / Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco e Região com base nas fontes: IBGE, Censo Demográfico 2010 (dados preliminares). MTE, RAIS 2010. Resultados de Ação Fiscal até Dezembro de 2010 do: MTE, SRTE-SP e GRTE – Osasco.

Ações como esta demonstram o quanto são necessárias e eficientes o acompanhamento pela sociedade civil dos resultados do cumprimento da lei, e os resultados positivos em relação à inclusão no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência, apresentados na Tabela 23, são resultado do engajamento dos sindicatos e dos órgãos de fiscalização, haja vista o número de pessoas incluídas pela ação de fiscalização do GRTE de Osasco e Região, em comparação com outras regiões e cidades do Brasil³⁸.

³⁸ O estudo mostrou também que na região de Osasco, onde, há seis anos as empresas metalúrgicas apresentam dados de contratação de pessoas com deficiência à Gerência Regional do Trabalho, o percentual de contratação de pessoas com deficiência está acima da média nacional. Enquanto em 2010, apenas 0,98% dos brasileiros com deficiência estava empregado, de acordo com dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego, em Osasco e região este percentual alcançava 2,5%. "Acho que este trabalho da Gerência Regional do Trabalho é muito importante e tem mostrado seus resultados", comemora Clemente. Para ele, é preciso espalhar a iniciativa para outros cantos do País: "Há 116 Gerências Regionais do Trabalho que poderiam replicar este trabalho exitoso". A opinião é compartilhada pelo superintendente do Trabalho e Emprego de São Paulo, José Roberto de Melo. Para ele, "a região de Osasco é um exemplo a ser seguido". Melo elogiou também a atuação do sindicato dos metalúrgicos local: "estes números não seriam tão expressivos se não fosse à atuação do Sindicato. Os sindicalistas dão o primeiro passo e colaboram com o Ministério do Trabalho para que as contratações sejam potencializadas". Para Clemente, o resultado positivo é motivo de grande orgulho tanto para os funcionários do Ministério do Trabalho, quanto para os do sindicato e até para as empresas da região. "Aqueles que cumprem a lei de cotas também estão conosco neste momento".

Considerações Finais

A discussão apresentada nesta dissertação procurou analisar elementos que vem estabelecendo os desenhos e contornos da política de ação afirmativa no âmbito do mercado de trabalho para as pessoas com deficiência. Tal análise utilizou como recorte metodológico a institucionalização dessa política pelo aparato legal - “lei de cotas”. Nesta pesquisa busca-se discutir, especificamente, os motivos da exclusão do mundo do trabalho das pessoas com deficiência, em especial de uma parcela desse seguimento, as pessoas com deficiência intelectual. É possível se conciliar a inclusão das pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho sob a dinâmica do capital, da hegemonia neoliberal e das premissas do capital humano?

Entretanto, encontramos algumas condicionalidades para a participação efetiva da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Mesmo com a lei assegurando a participação no trabalho, o “capital humano” ainda é a moeda de troca na relação capital/trabalho. Procurou-se, então, levantar algumas hipóteses sobre a participação das pessoas com deficiência na disputa por uma colocação no mercado de trabalho, principalmente das pessoas com deficiência intelectual, sendo que estas pessoas precisam demonstrar que estão aptas a participarem da competição, podendo participar em igualdade de condições e sem prejuízo para a produtividade do empregador.

Desde a promulgação da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, em 1948, as pessoas com deficiência e os movimentos em sua defesa não se sentiam contemplados em seus direitos, levando-os a cobrarem do Estado o direito à cidadania e uma oportunidade para deixarem à condição de “invisibilidade”.

Após, décadas de discussões, manifestações e cobranças finalmente, com a promulgação de uma convenção especial, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York em 30 de março de 2007, as pessoas com deficiência celebram a aprovação, como sendo o mais recente documento do direito internacional, sobre os direitos humanos.

A Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991, conhecida como “lei de cotas” estabeleceu a reserva de vagas (cotas) em empresas com 100 ou mais funcionários. As empresas passaram a ser obrigadas a preencher de 2 a 5 % dos cargos com trabalhadores reabilitados ou pessoas com deficiência, desde que habilitadas para exercer a função.

Essa habilidade, entretanto, depende da capacidade da pessoa com deficiência

em participar efetivamente da produtividade da empresa, ou seja, possuir “Capital humano”. A teoria do capital humano é sempre algo produzido, ou seja, algo que é produto de decisões deliberadas de investimento em educação ou em treinamento. Assim, a educação tem como principal efeito mudar as “habilidades” e “conhecimentos”, e, quanto mais uma pessoa estuda, maior sua habilidade cognitiva e, por consequência, maior sua produtividade. Não existe segundo essa concepção, lugar para aqueles que não conseguirem atingir o objetivo esperado.

Nesse sentido, a pessoa instruída era o “capital” de uma sociedade desenvolvida, portanto, quem não desenvolve a “mente”, o cognitivo, o intelecto, será descartado, não importando se esse indivíduo tem justamente o “déficit” no desenvolvimento cognitivo exigido para o aumento da produtividade.

No Censo Demográfico de 2010, segundo o IBGE, a população com deficiência no Brasil aumentou para 45.623.910 pessoas, ou seja, 23,9% da população brasileira e dependendo da classificação das respostas do Censo, teremos uma variação nos tipos de deficiência encontrados.

Nesse trabalho, as respostas para “incapacidade” foram convencionadas como sendo o recorte “rigoroso” e as respostas para “incapacidade” e “grande dificuldade permanente” foram convencionadas como sendo o recorte “menos rigoroso”, para a identificação das diferenças quanto à classificação das pessoas com deficiência.

Pode-se constatar que quando se utiliza o recorte **rigoroso**, considerando as respostas para “deficiência mental permanente e incapaz (incapacidade)”, para os Censos 2000 e 2010 e excluindo-se as duas respostas “alguma dificuldade permanente” e “grande dificuldade permanente” de enxergar, ouvir e caminhar/subir escadas, e utilizando as respostas dos censos anteriores, a deficiência intelectual apresentou as seguintes porcentagens da população, sendo respectivamente **32,7%, 39,5%, 30,6%, 55,2% e 62,2%** para o PNAD 1981; Censo 1991 (CPS/FGV); Censo 1991 (CORDE); Censo 2000 e Censo 2010.

Já se utilizando o recorte **menos rigorosa**, que considera as respostas para “deficiência mental permanente e incapacidade” e “grande dificuldade permanente” de enxergar, ouvir e caminhar/subir escadas, excluindo-se apenas as respostas para “alguma dificuldade permanente, teremos resultados bem diferentes, ou seja, a deficiência intelectual apresentou as seguintes porcentagens da população com esse tipo de deficiência, sendo respectivamente **32,2% e 16,6%**, no Censo 2000 e Censo 2010.

Com esses recortes ficou demonstrado que as pessoas com deficiência

intelectual representam a maior porcentagem da população com algum tipo de deficiência, se utilizado o recorte “rigoroso”. Já no recorte “menos rigoroso”, possíveis de serem feitas apenas nos dois últimos Censos, essa porcentagem diminuiu drasticamente.

A exclusão das pessoas com deficiência em relação ao mercado de trabalho ainda é evidente, quando se analisa a evolução das contratações de 2007 a 2010, no Brasil e em Osasco, em especial, conforme dados oficiais do governo. Mesmo com as contratações de pessoas com deficiência intelectual em crescimento, o número de trabalhadores contratados em empregos formais aumentou, mas a população em idade produtiva com deficiência contratada diminuiu.

A reclamação dos empresários³⁹ de que não encontram pessoas com deficiência qualificadas para contratarem têm forte ressonância na sociedade, mas conforme exposto seria importante para as pessoas com deficiência e a própria sociedade uma revisão na tipologia de classificação.

As ações adotadas na cidade de Osasco, como por exemplo: a da ONG Espaço Cidadania, o aumento das matrículas e as certificações, podem apontar algumas possibilidades, pois mesmo com a diminuição nas contratações de pessoas com deficiência, nesse período, houve um aumento nas contratações de pessoas com deficiência intelectual, ou seja, aumento de 111,6% no Brasil e, em Osasco, um crescimento extraordinário de 230,1%, no mesmo período, representando mais que o dobro do crescimento em nível nacional.

A contratação de pessoas com deficiência intelectual aumentou, principalmente em Osasco, podendo indicar, por um lado, um diferencial devido ao “aumento da escolaridade” ou da certificação proporcionado para esse segmento no período analisado, como também resultado da formação profissionalizante oferecida para as pessoas com deficiência intelectual em instituições especializadas. Um indicativo de que a “certificação” obtida com o aumento da escolaridade interfere na contratação formal do trabalhador com deficiência intelectual no mercado de trabalho.

E, por outro, indica uma reversão na tendência de contratação de pessoas com outras deficiências, devido à escassez de pessoas com deficiência com nível de

³⁹ “Existe um apagão de talentos em geral e todos sabemos. Achar uma pessoa qualificada com deficiência não é fácil e reter essa pessoa dentro da empresa é outro desafio. A rede se propõe a discutir como tratar esses desafios e trabalhar para que não sigamos apenas cumprindo a cota, mas que sigamos com produtividade para as nossas empresas também”, disse Andrea dos Santos Regina, gerente de Cidadania Corporativa da Serasa. A gerente informou que apesar da existência de uma lei federal que garanta o emprego dessas pessoas, a medida ainda não é suficiente. Para ela, ainda há grandes desafios, como a atração da pessoa qualificada com deficiência. (<http://www.redebrasilatual.com.br>, acessando em 19/08/2012).

escolaridade mais elevada e, por isso, os salários mais altos exigidos por essas pessoas para a contratação.

Nesse aspecto, comparado os dados do Brasil com os dados da cidade de Osasco SP, pode-se ter um indicativo de que a demanda por trabalhadores com deficiência para cumprimento da lei fez aumentar a procura, principalmente pelas pessoas com deficiência físicas, auditivas e reabilitadas, elevando a média dos rendimentos pagos para esse grupo e, dessa maneira, indicando aos empregadores a necessidade de contratação de pessoas com deficiência intelectual ou visual como alternativa, que conforme os dados apresentados receberam os menores rendimentos. O diferencial entre as pessoas com deficiência intelectual e visual está, principalmente, no nível de escolaridade alcançada por cada um desses segmentos, como já apresentado no capítulo anterior.

Uma inclusão “forçada” tanto pela necessidade de cumprir a legislação, “lei da oferta e da procura” entre os trabalhadores com deficiência, quanto pela oferta de “certificados” de escolaridade, atendendo, dessa maneira, a exigência da teoria do Capital Humano, não significam, necessariamente, para as pessoas alvo desta política a conquista do direito ao trabalho em igualdade de oportunidades. A relação

[...] entre o assalariamento e outras formas de inserção no mercado variou enormemente entre as regiões, assim como o grau de remuneração da força de trabalho. As formas de resistência, em grande parte nucleadas na oposição entre capital e trabalho (com o importante papel cumprido pelos sindicatos e pelos partidos socialistas e comunistas), assim como as lutas travadas no campo diretamente político, conduziram a uma redução do risco especificamente proletário, o desemprego, através de formas compensatórias estabelecidas por uma crescente intervenção do Estado. Nessa transformação no papel do Estado, deu-se a incorporação da maioria da população à cidadania, processo lento e desigual que desembocaria nas democracias modernas. O Estado de tipo keynesiano — ou Welfare State, fruto de penosas conquistas — teve, entretanto uma generalização bastante limitada. Esse processo de ampliação democrática no cerne dos países capitalistas parecia prefigurar uma dimensão integradora do sistema, também generalizável. No entanto, em que pese algumas conquistas significativas, essa dimensão permanece bastante restrita. (FONTES, 1996, p. 7, grifo nosso).

Nesse embate entre o um Estado mais “liberal” e outro Estado mais “social”, o capitalismo busca manter seu poder e as empresas resistem até o limite máximo permitido. Assim, como resultado dessa intervenção estatal, as empresas procuram a

melhor solução para se adequarem minimamente a legislação ou conseguirem se livrar da multa, através da celebração de um Termo de Ajuste de Conduta – TAC⁴⁰.

Na decisão de contratar uma unidade de mão de obra, no caso, uma pessoa com deficiência, o empregador compara o custo dessa unidade com o benefício que acarretará em termos de renda. A demanda de trabalho depende dos custos do trabalho, nesse caso, a multa pelo descumprimento da “lei de cotas” aumenta os custos, incorrendo na necessidade da contratação de uma pessoa com deficiência para evitar prejuízo na receita.

Isso pode indicar a flexibilização forçada no cumprimento da “lei de cotas” com uma diminuição na “exigência de níveis de escolaridade mais elevada” para efetivar a contratação, sendo, dessa maneira, as pessoas com deficiência intelectual uma opção para o cumprimento da lei, evitando as ações judiciais e, até, um prejuízo para a imagem de “responsabilidade social” da empresa.

A menor demanda por pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho formal, devido às preferências por deficiências “menos severas”, dificulta a contratação das pessoas com esse tipo de deficiência, fazendo diminuir os rendimentos recebidos para essa parcela específica de pessoas com deficiência. Pode-se aferir que esse resultado seja provocado pelo excesso de oferta de mão de obra de pessoas com essa deficiência, ou, o rendimento menor das pessoas com deficiência intelectual decorrem delas estarem concentradas em ocupações mais simples no mercado de trabalho, o que exige menor capacidade e habilidade cognitivas.

Encontra-se o desempregado involuntariamente⁴¹, principalmente entre as pessoas com deficiência intelectual, por demanda de mercado, ou seja, as expectativas dos empregadores, com base nas “habilidades e competências” não foram atingidas devido ao nível de escolaridade baixa e/ou falta de formação profissional.

As pessoas com deficiência intelectual, em desemprego involuntário, representam o maior contingente da população, conforme a proposta apresentada para a leitura dos Censos, assim como o segmento menos contratado pela “lei de cotas”, ou

⁴⁰ Dispositivo inserido na Lei nº 7.347/85 pelo art. 113 do Código de Defesa do Consumidor. Referência ao Procedimento Correcional nº 02/2000, que apresenta as seguintes conclusões: “Art. 1º. Nos procedimentos de sua competência, o órgão do Ministério Público do Trabalho poderá tomar dos interessados o Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta às exigências legais, mediante cominações, com eficácia de título executivo extrajudicial”. www.prt21.mpt.gov.br/tac/indextac.htm, acessado em 27/07/2011.

⁴¹ Existe desemprego voluntário, mas este tem pouca relevância teórica, empírica e político-econômica. A preocupação teórica e de política fundamental é com o desemprego involuntário, ou seja, com o equilíbrio abaixo do pleno emprego. Sendo este desemprego involuntário gerado por insuficiência de demanda efetiva, a preocupação volta-se para os determinantes desta. (DATHEIN, 2000, p. 19, grifos nossos).

seja, continuam em “desemprego involuntário”, mesmo existindo oferta do número de trabalhadores com esse tipo de deficiência e, ainda, recebem um salário bem menor.

Se por um lado a “lei de cotas” impôs às pessoas com deficiência à necessidade de uma escolarização, como itinerário para a qualificação técnica, semelhante às exigências dos procedimentos do regime taylorista/fordista (trabalho repetitivo e especialização), contrariando o processo atual das relações de trabalho no capitalismo que exige cada vez mais a aquisição de habilidades cognitivas e competências sociais, por outro, sugere um olhar mais crítico sobre o papel do Estado como responsável pela organização social e a efetivação dos direitos sociais como itinerário na construção da cidadania para todos, sem exceção.

Em outras palavras, sugere aos movimentos “de” e “para” pessoas com deficiência cobrarem do poder político a resolução das dificuldades existentes na sociedade moderna em relação à cidadania, onde a educação escolar tem sido responsabilizada, como a via principal de conquista da igualdade de direitos.

Os programas de transferência de renda como, por exemplo, o BPC/LOAS, tem recursos repassados pelo Estado e obedecem a critérios rígidos e deixam de fora aqueles que se encontram na “linha da pobreza”, os que recebem uma renda per capita familiar acima de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, mas menor do que $\frac{1}{2}$ salário mínimo vigente, onde se encaixa uma boa parcela das pessoas com deficiência, ou seja, sem um “credenciamento” proporcionado pela certificação de escolaridade, continuarão desempregados e sem proteção social.

Há uma analogia intrínseca entre o impacto da “lei de cotas” no mercado de trabalho, como ação governamental que visa combater o desemprego “involuntário” entre as pessoas com deficiência, com a teoria keynesiana, ação governamental que teve como objetivo combater o desemprego “involuntário” entre os trabalhadores em geral. Ou seja, o livre mercado não garante cidadania a grupos em processo de exclusão, daí a necessidade de mobilização da sociedade civil, através dos movimentos sociais.

Sendo negadas as condições de competição no mercado de trabalho a uma parcela das pessoas com deficiência, ou seja, as pessoas com deficiência intelectual e, se o trabalho pode ser entendido como mediador entre homem e natureza, os transformando em seres humanos históricos, a educação constitui uma forma de socialização e de inserção do homem nas relações de produção e de convivência social. (Paro, 2006). Nesse sentido é importante discutir o papel da certificação para as pessoas

com deficiência intelectual como ação que pode vir a ser o diferencial entre a dependência e a emancipação do indivíduo e a conquista da cidadania.

A discussão entre cidadania e educação, ou ainda, educação para a cidadania é uma proposta polêmica, mas é colocada aqui no sentido de reivindicação dos movimentos sociais, inclusive dos movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, como responsável pelo acesso a outros direitos. É importante ressaltar que além da educação e da legislação, existe a falta de acessibilidade e a manutenção de estereótipos como fatores impeditivos da contratação de pessoas com deficiência.

Esse questionamento pode nos levar há alguns desafios: i) ao de que as instituições escolares tenham a desenvolvam papéis que nos ajudem a compreender ou desconsiderar as discriminações e, portanto, uma educação que nos leve à reflexão e à cidadania e não à indiferença; e, ii) que o Estado crie políticas de proteção às todas as pessoas com deficiência, equitativamente, e faça cumprir a lei, independentemente da contratação de uma pessoa com deficiência garantir ou não ganhos maiores para o capital.

Ou seja, existe uma necessidade urgente de implantação de uma política pública que assegure as possibilidades de acesso à cidadania para todas as pessoas, independentemente das diferenças apresentadas e das deficiências que possuem e, para isso, é necessário saber efetivamente de quantos cidadãos estamos falando, o que demonstra a necessidade de um Censo geral e não apenas os dados amostrais utilizados em 2000 e 2010 pelo IBGE.

Como nos sugere Pablo Gentili em seu ensaio – **Escola e cidadania em uma era de desencanto** – quem sabe a democratização da educação, por intermédio da educação inclusiva, seja o caminho para democratizar o Estado, e este poderá ser

[...] um dos desafios fundamentais de uma educação que contribua para quebrar o encanto do desencanto, para nos livrar da resignação, para recuperar ou para construir nossa confiança na possibilidade de uma sociedade baseada em critérios de igualdade e de justiça, uma sociedade na qual a proclamação de liberdade individual não questione os direitos e a felicidade de todos. Uma sociedade em que a diferença seja uma possibilidade para a construção de nossa autonomia, não o argumento para legitimar injustas desigualdades econômicas, sociais e políticas. (GENTILI, 2001, p. 54-55).

Essa democratização poderá anunciar, assim, que para a inclusão social seja efetivada de fato, o direito à educação e o direito ao trabalho das pessoas com deficiência, principalmente das pessoas com deficiência intelectual, deva ser uma

realidade e, o Estado pressionado pela sociedade civil deve se impor para a efetivação das leis, não podendo estar simplesmente submetido à lógica do mercado e aos objetivos do capital, incorrendo no risco de transformar tudo em “letra morta”.

Para que se prevaleça os princípios fundamentais dos Direitos Humanos e que não exista de fato exclusão de nenhum cidadão, independente de ter ou não deficiência, e, procurando conciliar assim, a lógica do mercado e as premissas do capital humano, mesmo que sendo uma utopia pensar assim no capitalismo, a sociedade civil organizada tem e deve continuar pressionando o Estado. E, dessa maneira, esclarecer e informar o restante da sociedade, do prejuízo que pode-se cometer, com uma parcela significativa da população brasileira com deficiência, as pessoas com deficiência intelectual.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3º Ed. Porto Alegre. Artmed, 2006.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira & SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. Transformação Social: uma Possibilidade da Educação Escolar? In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 57-76.

BAARS, Renata. **Análise Sobre a Reserva de Cargos em Empresas Privadas para Pessoas com Deficiência**. Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ação Política e Expansão da Rede Escolar: Os Interesses Eleitorais do Deputado Estadual e a Democratização do Ensino Secundário no Estado de São Paulo. **Revista do Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filho"**, São Paulo, n. 8, p. 152-153, dez. 1964.

BERNARDO, João. **Estado. A Silenciosa Multiplicação do Poder**. São Paulo: Escrituras, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do**, 1988.

_____. **Decreto nº. 3.048**, de 06 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências.

_____. **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.

_____. **Decreto nº. 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

_____. **Decreto nº. 5.296, de 2 de Dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis

nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº. 5.840**, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. **Decreto nº. 6.949**, 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.

_____. **Decreto nº. 6.980**, de 13 de outubro de 2009. Acresce e altera dispositivos do Decreto nº 6.980, de 13 de outubro de 2009, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

_____. **Decreto nº. 7.256**, de 4 de agosto de 2010. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Gratificações de Representação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão do Grupo - Direção e Assessoramento Superiores - DAS, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº. 7480**, de 16 de maio de 2011, que Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão.

_____. **Decreto nº 6711**, dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento educacional Especializado e dá outras providências

_____. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE**, Indicadores Sociais Municipais 2010: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio.

_____. **Lei nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

_____. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. **Lei nº. 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais.

_____. **Lei nº. 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

_____. **Lei nº. 8.742**, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social dá outras providências.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

_____. **Lei nº. 10.048**, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.

_____. **Lei nº. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **Lei nº. 10.690**, de 16 de junho de 2003. Reabre o prazo para que os Municípios que refinanciaram suas dívidas junto à União possam contratar empréstimos ou financiamentos, dá nova redação à Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, e dá outras providências.

_____. **Lei nº. 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004 e nº. 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

_____. **Lei nº. 12.470**, de 31 de agosto de 2011, altera os artigos 21 e 24 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social, para estabelecer alíquota diferenciada de contribuição para o microempreendedor individual e do segurado facultativo sem renda própria que se dedique exclusivamente ao trabalho doméstico no âmbito de sua residência, desde que pertencente à família de baixa renda; altera os artigos 16, 72 e 77 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Benefícios da Previdência Social, para incluir o filho ou o irmão que tenha deficiência intelectual ou mental como dependente e determinar o pagamento do salário-maternidade devido à empregada do microempreendedor individual diretamente pela Previdência Social; altera os artigos 20 e 21 e acrescenta o art. 21-A a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência; e acrescenta os § 4º e 5º ao art. 968 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, para estabelecer trâmite especial e simplificado para o processo de abertura, registro, alteração e baixa do microempreendedor individual.

_____. **Lei 11.648**, de 31 de março de 2008, Dispõe sobre o reconhecimento formal das centrais sindicais para os fins que especifica, altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, **Política Nacional da Educação Especial**, 1994.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Múltipla**, V. 1, 2000.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Outubro, ano I nº. 01, MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Outubro, ano II nº. 03, MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, **Atendimento Educacional Especializado**, 2007.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Julho/Outubro, V. 4 - nº. 02, 2008.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, **Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**, 2004.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego, **A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho**, 2004.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego, **Relação Anual de informações Sociais**, 2007.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego, **Relação Anual de informações Sociais**, 2008.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego, **Relação Anual de informações Sociais**, 2009.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego, **Relação Anual de informações Sociais**, 2010.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego/Secretaria de Inspeção do Trabalho, **Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem das Pessoas com Deficiência**. 2008.

BRUNO, Lúcia Nuevo Barreto. Educação, Qualificação e Desenvolvimento Econômico. In:_____. (Org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas 1996. p. 91-123.

_____. Poder Político e Sociedade: Qual Sujeito, Qual Objeto? In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi & OLIVEIRA, Dalila Andrada (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Cap. 4, p. 81-117.

CACCIAMALI, Maria Cristina, Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho na América Latina. **São Paulo em Perspectiva**, Vol. 16, Ano 2, São Paulo, p. 64-75, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler, **Rompendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2007.

CENTRO DE VIDA INDEPENDENTE, **A Origem**. – Campinas, SP. Disponível em <<http://www.cvicampinas.org.br/internacional.html>> acessado em 14/07/2011.

CEZAR, Katia Regina. **As Pessoas com Deficiência Intelectual e o Direito à Inclusão no Trabalho: A Efetividade da Lei de Cotas**. São Paulo: USP, 2010. 225 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CLEMENTE, Carlos Aparício, e SILVA, Cristiane Alves da. **3º Programa de**

Sensibilização Social e Empresarial para colocação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: um foco na inclusão. São Paulo: Maxprint, 2010.

_____. e SILVA, Cristiane Alves da. **Agir pela Inclusão: Ação Social pelo Acesso de Pessoas com Deficiência ao Mercado de Trabalho.** Osasco, SP: Editora do autor, 2006.

_____. **Trabalho e inclusão social de portadores de deficiência.** Osasco: Peres, 2003.

_____. **Vencendo barreiras.** Osasco: Espaço Cidadania, 2002.

COMISSÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – OAB/SP, **Guia de Direitos das Pessoas com Deficiência.** São Paulo, 2007.

CUT – Central Única dos Trabalhadores. **Direito é Bom: Nós Gostamos e Lutamos por Ele.** Campanha Nacional em Defesa dos Direitos dos(as) Trabalhadores(as) com Deficiência. São Paulo, 2010.

DAINEZ, Valdir Iusif. Rigidez Nominal dos Salários e Equilíbrio com Desemprego Involuntário: Keynes e a “Síntese Neoclássica”. **Revista de Ciências Sociais e Humanas.** São Paulo, n. 30, vol. 13, p. 94-95, 2002.

DATHEIN, Ricardo. **O Crescimento do Desemprego nos Países Desenvolvidos e sua Interpretação pela Teoria Econômica: as abordagens neoclássicas, keynesiana e schumpeteriana.** Campinas: UNICAMP, 2000. Capítulo 3, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DHANDA, Amita – **Construindo um Novo Léxico dos Direitos Humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências.** SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos. Ano 5, Número 8, São Paulo: Junho de 2008.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE e

Prefeitura do Município de Osasco - PMO. **Relatório Pesquisas Inovadoras Sobre o Mercado de Trabalho do Município de Osasco - Pessoas com Deficiência e Mercado de Trabalho.** 2007.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE e Prefeitura do Município de Osasco - PMO. **Relatório Pesquisas Inovadoras Sobre o Mercado de Trabalho do Município de Osasco - Pessoas com Deficiência e Mercado de Trabalho.** 2009.

DREIFUSS, René Armand. **A Internacional Capitalista: Estratégia e Táticas do Empresariado Transnacional (1918 – 1986).** Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo, 1986.

FEBRABAN – Federação Brasileira dos Bancos. **Coleção FEBRABAN de Inclusão Social.** 2006. Disponível em <<http://www.febraban.org.br>> acessado em 22/05/2010.

FEBRABAN – Federação Brasileira dos Bancos. **Programa FEBRABAN de Capacitação Profissional e Inclusão de Pessoas com Deficiência no Setor Bancário.** 2011. Disponível em <<http://www.febraban.org.br>> acessado em 10/05/2011.

FERREIRA JR., Amarilio, BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 25/02/2011.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O Trabalho da Pessoa com Deficiência e a Lapidação dos Direitos Humanos: O Direito do Trabalho, Uma Ação Afirmativa.** Curitiba: UFP, 2005. 327p. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Direito das Relações Sociais, Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

FONTES, Virgínia. Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada. **Tempo**, Rio de Janeiro, Vol. 2, n.º 3, p. 34-58, 1996.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: Bases para Debater a Educação

Profissional Emancipada. In: **Anais do 2º Encontro Estadual das Escolas Técnicas – Educação Profissional: Desenvolvimento Sustentável, Trabalho e Cidadania**. Porto Alegre: Secretaria da Educação SUEPRO/RS, 2001. p. 25-33.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n.º 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 25/02/2011.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Pessoas com Deficiência e o Mercado de Trabalho: Histórico e Contexto Contemporâneo**. Campinas: UNICAMP, 2010. 191 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GENTILI, Pablo. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (Org.). **Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 41-55.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO; Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SEDPCD, **Relatório Mundial Sobre a Deficiência/World Health Organization, The World Bank** ; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: 2012. 334 p. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br>> acessado em 08/05/ 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo: Editora Civilização Brasileira, 1980.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência – AMPID, Disponível em: http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php> acessado em 07/08/2012.

FORÇA SINDICAL – Federação dos Trabalhadores Metalúrgicos do Estado de São Paulo – **Pauta de Reivindicação Salarial: Contrato Coletivo de Trabalho**, São

Paulo, 2011.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 76-99.

_____. (Org.). **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

GONÇALVES, Cláudia Maria da Costa. **Política dos Direitos Fundamentais Sociais na Constituição Federal de 1988: releitura de uma constituição dirigente**. São Luís: UFMA, 2005. 272 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís 2005.

GONZALES, Regina Kubo. **Análise de Critérios para a Promoção de Alunos com Deficiência Intelectual em Pré-Escolas Públicas de Osasco**. São Paulo: USP, 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HADDAD, Sérgio. Participação Popular na Luta por Escola: Uma Nova Alternativa. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, p. 76, n. 50/51, abr./set. 1992.

IACOMO, Jane Peruzo, **Deficiência Mental e Terminalidade Específica: Novas Possibilidades de Inclusão ou Exclusão Velada?** Pesquisa de Mestrado em Educação, realizada na Universidade Estadual de Maringá/PR, e apresentada na V ANPED Sul/2004, em Curitiba/PR, 2004.

INSTITUTO ETHOS. **Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e Suas Ações Afirmativas**. 2010. Disponível em <<http://www.ethos.org.br>> acessado em 15/05/2012.

LEME, Maria Eduarda Silva. **Pessoas com Deficiência e Trabalho: O Discurso de Sujeitos e Instituições**. Campinas: UNICAMP, 2010. 169 p. Tese (Doutorado) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. As linguagens da cidadania. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (Org.). **Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 13-40.

_____. (Org.). Uma Outra Economia Pode Acontecer na Educação: Para Além da Teoria do capital Humano. In: **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: INEP, 2005, 104p.

KUENZER, Acácia Zeneida, 1999, **Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, Qualificação e Competência Profissional – Das Dimensões Conceituais e Políticas. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XIX, n. 64, p. 13-49, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: O que fazer? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARTINEZ, Vitor de La Paz Richarte. **Gestão da Diversidade e Pessoas com Deficiência: Percepções dos Gestores e Empregadores Sobre os Impactos da Lei de Cotas**. São Paulo: USP, 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARX, Karl Heinrich. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. (Primeiro Manuscrito, XXII) 2007, acessado em 01/05/2012 em <http://www.marxists.org>

_____. **O Capital (Crítica da Economia Política)**. Tradução de Reginaldo Sant'anna. São Paulo: DIFEL – Difusão Editorial S.A., 1982.

MAZOWER, Mark. **Continente Sombrio: A Europa do Século XX**. São Paulo:

Companhia das Letras, 2003.

MINTO, Lalo Watanabe, **Navegando na História da Educação Brasileira: teoria do capital humano**. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa%20do_capital_humano.htm> Acesso em 15/11/2010.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal & NETO, Sebastião Lopes. Educação, Formação Profissional e Certificação de Conhecimento: Considerações Sobre Uma Política Pública de Certificação Profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.º 93, p. 1435-1469, Set./Dez. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 01/06/2012.

_____. Ensino Médio e Qualificação Profissional: Uma Perspectiva Histórica, In: Bruno, Lúcia (Org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 124-145.

_____. Educação Permanente: Direito de Cidadania, Responsabilidade do Estado. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, Vol. 4, n. 2, p. 395-416, 2006.

NERI, Marcelo... [et al.] – **Retratos da Deficiência no Brasil** – FGV/CPS, Rio de Janeiro, 2003.

NUBILA, Heloisa Brunow Ventura e BUCHALLA Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, n. 11, vol. 2, p. 324-335, 2008.

OLIVEIRA, Neyde Collino de & NEGRELLI, Ana Lúcia Marquetti Rocha. 2002. **Osasco e Seus Imigrantes: Uma Volta ao Passado**. Editora Scortecci. 2002.

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

Organização Internacional do Trabalho - OIT. **Recomendação nº. 99**, 1955.

_____. **Resolução nº. 159**, 1983.

_____. **Recomendações nº. 168**, 1983.

_____. **Perfil do Trabalho Decente no Brasil**, 2009.

_____. **Repertório de Recomendações Práticas Gestão de questões relativas à deficiência no local de trabalho**, 2001.

Organização das Nações Unidas - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

_____. **Declaração de Direitos de Pessoas com Deficiência Mental**, 1971.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, 1975.

_____. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência**, 1982.

_____. **Princípios para a Proteção das Pessoas com Doenças Mentais e para a Melhoria do Atendimento da Saúde Mental**, 1991.

_____. **Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**, 1993.

_____. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**, 1999.

_____. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007.

PARO, Vitor Henrique (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PASTORE, José. **Oportunidade de Trabalho para Portadores de Deficiência**. São Paulo. LTr, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. O Projeto Unitário de Ensino Médio Sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: Ensino Médio: **Ciência Cultura e Trabalho**. FRIGOTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (Org.). UNESCO e Ministério da Educação, Brasil, 2004. p. 37-52.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky, uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

ROSA, Enio Rodrigues da. **O Trabalho das Pessoas com Deficiência e as Relações Sociais de Produção Capitalista: Uma Análise Crítica da Política de Cotas no Brasil**. Cascavel: UNIOESTE, 2009. 247 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

SAUL, Renato. As Raízes Renegadas da Teoria do Capital Humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 12, p. 230-273, jul./dez. 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão. **Programa SENAI de Ações Inclusivas**. 2002. Disponível em <<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/Terminologias.pdf>> acessado em 17/08/2012.

_____. Inclusão: O Paradigma do Século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial (MEC/SEESP)**. Outubro, ano I nº. 01, MEC, 2005.

SEADE, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **O PIB dos Municípios Paulista em 2009**. Dezembro de 2011. Disponível em <<http://www.seade.gov.br/produtos/pibmun>> acessado em 10/08/2012.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional. **Ações Inclusivas e Responsabilidade Social**. 3ª edição. São Paulo, 2010.

SILVA, Shirley. **Educação Especial: Um Esboço de Política Pública**. São Paulo: USP, 2000. 174 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Educação Especial - Entre a Técnica Pedagógica e a Política Educacional. In: _____ e VIZIM, Marli (Org.). Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 179-191.

SILVA, Vera Regina Martins e. Um Lugar de Visibilidade do Sujeito Deficiente Mental. Campinas: UNICAMP, 2000. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguística, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, Otto Marques da. Trabalho Abrigado. Agosto 2003. Disponível em <<http://www.crfaster.com.br>> acessado em 10/08/2012.

SINGER, Paul. **Aprender Economia**. São Paulo: Editora Contexto, 24 ed. 1ª reimpressão, 2008.

SCHULTZ, Theodore. **O Valor Econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SCHULTZ, Theodore. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TILSTONE, Christina, FLORIAN, Lani e ROSE, Richard. **Promover a Educação Inclusiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TOSI, Giuseppe. **Anotações Sobre a História Conceitual dos Direitos do Homem: Universalização dos direitos *versus* globalização da economia**. Natal/RN. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/i_01_anotacoes.html#6> acessado em 25/02/ 2011.

VALLE, Maria Helena Féres. **Vivências de Pessoas com Deficiência Mental Inseridas no Mercado de Trabalho**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. 91 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns Antecedentes e Atuais Desdobramentos das Políticas dos Anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005 1067. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 27/02/2011.