

AUTONOMIA E ADULTEZ DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR E NO MUNDO DO TRABALHO

Anderson Spavier Alves ¹
Jaciete Barbosa dos Santos ²

RESUMO

Este estudo, em andamento no doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc/UNEB, tem como objeto de estudo a aquisição da autonomia e a compreensão da adultez pela pessoa com deficiência intelectual a partir de sua inclusão escolar e o mundo do trabalho. A pergunta principal dessa pesquisa é: “como a inclusão escolar e no mundo do trabalho contribuem para a construção da autonomia e sentido de adultez da pessoa com deficiência intelectual”. O objetivo principal é compreender como a inclusão escolar e a inclusão no mundo do trabalho podem ser caminhos para o reconhecimento da autonomia e da adultez da pessoa com deficiência intelectual. O *locus* da investigação será o Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA, centro de apoio pedagógico especializado para estudantes com deficiência intelectual e múltipla, através do serviço do Atendimento Educacional Especializado – AEE, localizado em Salvador-Bahia. Metodologicamente, este estudo tem abordagens empírica e qualitativa, de tipo: a) histórica, através do mapeamento dos processos históricos de inclusão da pessoa com deficiência, especialmente daquela com deficiência intelectual; b) estudo de caso, a partir das trajetórias de três participantes principais – estudantes com deficiência intelectual matriculados no CEEBA e que estão empregados em Salvador-Bahia – e cinco participantes secundários (para cada participante principal) presentes nos núcleos: pessoal (membro da família e amigo); educacional (docente) e trabalhista (chefe imediato e colega). Os dispositivos para a obtenção de informações utilizados nessa pesquisa são: a) observação participante; b) questionário sociodemográfico e c) entrevista semiestruturada. A análise das informações obtidas será realizada através do Método de Interpretação de Sentidos (Gomes, 2015).

Palavras-chave: Pessoa com deficiência intelectual, Inclusão escolar, Inclusão no mundo do trabalho, Autonomia, Adultez.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da pessoa com deficiência como cidadã é parte de um processo de mudança dos paradigmas cultural e legislativo que se alimentaram/alimentam mutuamente a partir de constantes movimentos que visavam/visam garantir, prioritariamente, o direito à vida

¹ Doutor em Culturas, Deficiências e Inclusão: Educação e Formação pela Università degli Studi di Roma “Foro Italico”, em Roma, Itália; doutorando junto ao Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc/UNEB, andersonspavier@gmail.com;

² Professora orientadora: pós-doutora pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho – ICS/Uminho, em Braga-Portugal; doutora em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc/UNEB, jbsantos@uneb.br.

(visto que nem sempre lhe foi assegurada em alguns contextos sociais e históricos) e outros tantos advindos a partir deste direito fundamental, como educação e trabalho considerados direitos sociais. Nesse sentido, Spavier Alves, Santos e Souza (2023), afirmam que

educação e trabalho, direitos sociais importantes para a pessoa com deficiência, trazem sentido de presente e uma construção de futuro em favor dessa pessoa, no que tange sua autonomia e a interconexão com outros âmbitos/setores de vida, dando-lhe sentido existencial e a possibilidade de elaboração de um (ou vários?) projeto(s) de vida que reconheça(m) suas diferenças em favor de sua inclusão social (Spavier Alves; Santos; Souza, 2023, n.p).

O direito à educação está prevista no artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos (Brasil, 2013a). Para a pessoa com deficiência, esse direito tem seu marco histórico ligado ao campo da saúde, na França, a partir da relação estabelecida entre o médico Jean-Marc Gaspard Itard e Victor, o *sauvage de l'Aveyron*, pois, como afirma Caldin (2001), “[...] é do encontro casual (ou inconscientemente procurado?) entre Itard e Victor que nasce a inovação educacional e começa a construção de uma nova percepção da deficiência” (p. 34, tradução nossa).

No Brasil, para Santos (2007), a educação da pessoa com deficiência é demarcada por três momentos distintos a partir de influências europeias e norte-americanas: educação em instituições totais, integração e inclusão. Para o autor,

[...] **o primeiro**, caracterizado pelas **instituições totais** predominantes até fins dos anos 60, adotava a prática da segregação do aluno com deficiência para o processo educativo; **o segundo**, nos anos 70 e 80, com as **iniciativas de integração**, cujo princípio fundamental era a idéia da normalização, baseado no modelo médico da deficiência enfatizava o aluno e sua capacidade individual de adequar-se à realidade da escola; e **o terceiro e atual estágio**, é marcado pelo **movimento de inclusão**, perspectiva que assume um discurso inovador e radical tendo como princípio a aceitação da diversidade. No paradigma da inclusão, o foco é retirado do aluno, devendo os sistemas educacionais promover mudanças em suas estruturas tornando-se acessíveis a todos (Santos, 2007, p. 11, grifos nossos).

Para Mazzotta (2005), o processo educacional brasileiro para a pessoa com deficiência ocorre a partir de iniciativas oficiais, cujas primeiras experiências são registradas no início da segunda metade do século XIX para a pessoa com deficiência visual e deficiência auditiva/surdez, em espaços específicos, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente, Instituto Benjamin Constant – IBC e Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, respectivamente.

Assim como aconteceu com o *sauvage de l'Aveyron*, as experiências iniciais de cunho pedagógico ou médico-pedagógico para a pessoa com deficiência intelectual também ocorreram em ambiente relacionado à saúde, especificamente, segundo Mazzotta (2005), em 1874, no Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira.

Fazendo um salto histórico, de acordo com Batista (2019), o processo educacional da pessoa com deficiência intelectual no Brasil começa, efetivamente, através da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, criada pelo Decreto n. 48.961/1960. Ressalta-se que a Lei n. 4.024/1961, de diretrizes e bases da educação nacional, faz menção à “educação de excepcionais” (Brasil, 1961) que, segundo Sasaki (2011), era “[...] o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual” (n.p), e a Lei n. 5.296/1971, de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, menciona “tratamento especial” para estudantes com deficiência física e intelectual em distorção séri-idade (Brasil, 1971). As campanhas nacionais como a CADEME são extintas a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (Decreto n. 72.425/1973) para promover a “[...] expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Brasil, 1973).

Fazendo outro salto histórico, a partir de 1988, a educação torna-se direito de todos os cidadãos brasileiros e dever do estado e da família que devem, portanto, assegurá-la (Brasil, 1988), sendo dever do Estado, também, garantir o atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência (Brasil, 1988). A Lei n. 9.394/1996, de diretrizes e bases da educação nacional, traz, pela primeira vez um capítulo dedicado à educação especial e representa marco importante na educação da pessoa com deficiência (Brasil, 1996). Outros tantos atos normativos contribuíram para consolidar uma perspectiva positiva na inclusão escolar, a saber: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que coloca o Brasil, definitivamente, na trilha da inclusão educacional da pessoa com deficiência: as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009b); o decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (Brasil, 2011) e; a Lei n. 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão – LBI, cujo capítulo IV, que trata do direito à educação, assegura para a pessoa com deficiência um

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Embora a educação seja direito de todos e o sistema educacional deva ser inclusivo, é preciso discutir acesso, permanência, aprendizagem e sucesso formativo para todas as pessoas, porém, a realidade cotidiana do ambiente escolar para a pessoa com deficiência gera exclusão, entendida como contraponto da inclusão. Esse processo ocorre, muitas vezes, de modo silencioso e perverso, porque a escola não consegue dar conta da complexidade da existência

da diversidade de seus estudantes, a partir de seus pertencimentos identitários, e da diversidade existente nos processos de aprendizagem que garanta modos e tempos diferentes de aprender porque, como afirma Rapp (2018), “os estudantes são muito diversos – no que aprendem (o que percebem), como aprendem (como processam) e por que aprendem (o que interessa e os motiva)” (p. 2 *apud* Spavier Alves; Santos; Souza, 2023, n.p).

Essa dificuldade da escola em reconhecer a diversidade nos processos de aprendizagem impacta, diretamente, estudantes com deficiência como se não fossem parte desse contexto. O reflexo disso é que “o analfabetismo no Brasil para a pessoas de 15 anos ou mais de idade ainda persiste. Em 2022, a taxa de analfabetismo foi de 5,7%. Porém, o indicador aumentou quando se restringe às pessoas com deficiência, com uma taxa de 19,5% contra 4,1% daquelas sem deficiência” (Brasil, 2023, p. 4). Para o autor,

[...] em termos de nível de instrução, as pessoas de 25 anos ou mais de idade com deficiência apresentaram maiores percentuais para os grupos que não completaram a educação básica: 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto; e 11,1% tinham o fundamental completo ou médio incompleto. Sendo que os percentuais foram, respectivamente, 29,9% e 12,8% entre as pessoas sem deficiência (Brasil, 2023, p. 4).

Ainda para Brasil (2023), em relação a esse mesmo grupo etário, o percentual de pessoas que concluíram o ensino médio é de 25,6% e 57,3% para as pessoas com e sem deficiência, respectivamente, e o nível superior é de 7% e 20,9% para as pessoas com e sem deficiência, respectivamente. Uma escola que não consegue dar conta das diversidades exclui perversamente, inclusive reforçando a questão para outras categorias sociais importantes, como o gênero e a cor/raça, pois, de acordo com o autor, “essas diferenças, quanto à conclusão da etapa obrigatória, também foram percebidas entre sexos e cor ou raça quanto à existência ou não da condição de deficiência” (*ibidem*, p. 5).

O direito ao trabalho, também está anunciado na Declaração do Direito do Homem, especificamente no artigo 23, que traz que “toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego” (Brasil, 2013a). Segundo Brasil (1988), a carta magna brasileira em seu artigo 1º, inciso III, declara que um dos fundamentos da república brasileira são “os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa”; no artigo 5º, inciso XIII, afirma que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer” e; o artigo 6º traz o trabalho como um dos direitos sociais (Brasil, 1988).

Em relação ao trabalho para a pessoa com deficiência, o Brasil ratificou a Convenção n. 159, da Organização Mundial do Trabalho – OIT (OIT, 1983), que versa sobre a reabilitação

profissional e emprego para essa população, cujo reflexo foi a promulgação da Lei n. 8.213/1991, conhecida por conta de seu artigo 93 que estabelece a obrigatoriedade de reserva de dois a cinco por cento das vagas em uma empresa com mais de cem empregados para pessoas reabilitadas ou com deficiência (Brasil, 1991).

Segundo Brasil (2009a), os signatários da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em relação à conscientização, devem promover medidas para “[...] o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral”. Especificamente para o trabalho e emprego, os signatários reconhecem o direito ao trabalho para essa população “[...] em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Esse direito abrange o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceitação no mercado laboral, em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência” (Brasil, 2009a) e devem adotar medidas específicas que garantam esse direito. A LBI também previu o capítulo VI, do direito ao trabalho, que traz as mesmas bases da supracitada convenção.

Não obstante as garantias legais sobre trabalho e emprego da pessoa com deficiência, segundo Brasil (2023), ao analisar a força de trabalho de pessoas com deficiência para o ano de 2022, “[...] o total de pessoas com deficiência com idade de trabalhar era de 17,5 milhões, o equivalente a cerca de 10% do total da população com 14 anos ou mais de idade [...]. Porém, as pessoas com deficiência que estavam de fato na força de trabalho representaram 5,1 milhões [...] (p. 6-7). Para o autor, “[...] a taxa de participação da força de trabalho no Brasil foi de 62,7%. Entretanto, essa taxa entre as pessoas com deficiência, cai significativamente, para 29,2% (Brasil, 2023, p. 7).

O autor afirma, ainda, que o nível de instrução não representa grande diferencial para a participação das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, como ocorre com as pessoas sem deficiência; que o rendimento médio real mensal é mais baixo, correspondendo, aproximadamente, a 70% da média nacional e que as mulheres com deficiência estão em maior desvantagem, tanto em relação a seus pares sem deficiência (34% a menos) quanto na relação homem e mulher com deficiência (diferença em torno de R\$ 604); que em relação à cor ou raça, a diferença para pessoas pretas com deficiência e pardas com deficiência é de 37% e 34,4%, respectivamente, abaixo do rendimento das pessoas brancas com deficiência e, “entre as pessoas pretas, as com deficiência registraram rendimento do trabalho principal 27,6% a menos que os que não tinham deficiência. Já entre os pardos esta diferença foi de 25,1%” (Brasil, 2023, p. 13).

Em relação à inclusão da pessoa com deficiência nos dois âmbitos trazidos (educacional e laboral), verificamos avanços legislativos e retrocessos culturais. É possível verificarmos que a inclusão é garantida nos dois contextos, através de legislação robusta na garantia desses direitos, mas, a partir da leitura dos números trazidos por Brasil (2023), verificamos retrocessos na cultura da inclusão nesses dois âmbitos ou, ainda, que a resposta da sociedade brasileira às exigências legislativas ainda é lenta. Apesar dessas observações sobre avanços e retrocessos no processo de inclusão, os dados comprovam a presença da pessoa com deficiência em espaços educacionais e laborais. Pensando, portanto, na pessoa com deficiência intelectual que teve acesso a esses dois âmbitos, surge a pergunta principal dessa pesquisa: “como a inclusão escolar e no mundo do trabalho contribuem para a construção da autonomia e sentido de adultez da pessoa com deficiência intelectual?”, cujo objetivo principal é compreender como a inclusão escolar e a inclusão no mundo do trabalho podem ser caminhos para o reconhecimento da autonomia e da adultez da pessoa com deficiência intelectual.

A relevância desse estudo leva em consideração os âmbitos acadêmico e social. Em linhas gerais, em relação ao âmbito social, essa pesquisa pode dar pistas sobre os processos de inclusão da pessoa com deficiência intelectual e se esses dois âmbitos (educacional e laboral) incidem, positivamente ou não, na aquisição de autonomia e na dimensão de uma vida adulta e, conseqüentemente, na assunção de responsabilidades. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa pretende discutir as categorias autonomia, vida adulta, pessoa com deficiência intelectual, inclusão escolar e no mundo do trabalho que podem provocar o impulsionamento de outras produções acadêmicas.

Como já anunciado, esta pesquisa trabalha com três categorias principais (pessoa com deficiência intelectual, autonomia e adultez) e duas categorias secundárias, mas não menos importantes: educação especial/inclusiva e mundo do trabalho.

A definição de “pessoa com deficiência intelectual” entrelaça dois conceitos: o primeiro, “pessoas com deficiência” e o segundo, “deficiência intelectual”. De acordo com a Convenção Internacional sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, de 2006, ratificada pelo governo brasileiro através do Decreto n. 6.949/2009, pessoas com deficiência “[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009a). Já deficiência intelectual, segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – AAIDD (online), “[...] é uma condição caracterizada por

limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo que se origina antes dos 22 anos” (tradução nossa).

Embora utilizada frequentemente como sinônimos, é importante diferenciarmos o que se entende por “educação especial” e “educação inclusiva”. Educação especial é uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013b), portanto, trata-se de modalidade da educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação com um público-alvo específico. Em relação à “educação inclusiva”, há redundância no uso dessa expressão na contemporaneidade, pois a natureza dos processos da educação é ser inclusiva para “dar conta” da diversidade existentes em espaços de aprendizagem em uma perspectiva de equidade. Geralmente – e equivocadamente –, é utilizada de modo restritivo quando se deseja falar em educação para o público-alvo da “educação especial”. Nesta pesquisa, o uso da expressão “educação especial/inclusiva” traz a referência ao primeiro conceito (educação especial), visto que a pessoa com deficiência intelectual, matriculada em espaços formais de educação, é público-alvo dessa modalidade da educação e; ao segundo conceito (educação inclusiva) por conta de características inerentes da diversidade que habita o ser humano.

Mundo do trabalho é compreendida a partir da definição de Figaro (2008), como

o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades. É um microcosmo da sociedade, que embora tenha especificidade, é capaz de revelá-la. (Figaro, 2008, p. 92).

A autora traz o mundo do trabalho como o espaço de complexidades, de muita concretude e desigualdades, no qual o trabalhador que é, em essência, parafraseando Marx (1996), sua força de trabalho e a vende em troca de um salário em processo constante dentro das dinâmicas do capitalismo e que se reflete nas tensões e lutas de classes, mas, também é espaço de desenvolvimento de subjetividades e dialética, visto que se dá a partir de atividades e relações humanas. É essa perspectiva da subjetividade e da dialética que nos interessa na pesquisa, especialmente porque, para Ciavatta (2009), o mundo do trabalho é o contexto de aplicação do conceito marxiano do trabalho como princípio educativo, em uma dimensão que ultrapassa uma concepção meramente pedagógica para aquela realmente educativa.

Esta pesquisa entrelaça, também, autonomia e adulez. Ressaltamos que essas duas categorias estão em processo de construção pelo pesquisador, mas, para Lepri (2016; 2020), autonomia e adulez estão inter-relacionadas, uma vez que a vida adulta nos convida a fazer escolhas e tomar decisões de modo mais independente possível, como afirma o autor quando diz que “[...] a autodeterminação e a autonomia são características da condição adulta que se adquirem através de experiências de vida progressivas em contextos em que se pode experimentar a utilidade da própria ação” (Lepri, 2016, p. 12). Para a pessoa com deficiência intelectual, esse processo de escolha e tomada de decisão pressupõe seu reconhecimento como pessoa, seu processo de interação com o mundo e com as demais pessoas a partir dos especificidades do ciclo da vida (Lepri, 2020) para superar a representação social recorrente da “eterna criança” (Lepri, 2020) e seu processo de infantilização.

Como forma de aprofundarmos a questão da autonomia, é importante que recordemos as contribuições de Piaget (2013) quando discute sobre anomia, heteronomia e autonomia ao falar sobre o juízo moral da criança. Embora relacionada à moralidade, é importante perceber que essa autonomia se constitui quando ela “[...] descobre que a veracidade é necessária às relações de simpatia e respeito mútuo. A reciprocidade parece, neste contexto, ser o fator determinante da autonomia” (Piaget, 2013, p. 194, tradução nossa). Para o autor, fora de um contexto relacional o que existe é a anomia e, quando nessa relação o respeito é unilateral, há heteronomia, pois a autonomia “[...] só aparece com reciprocidade, quando o respeito mútuo é forte o suficiente para fazer com que o indivíduo sinta por dentro o desejo de tratar os outros como ele próprio gostaria de ser tratado” (*ibidem*). Vale ressaltar que a perspectiva é apreender dessa discussão se a pessoa com deficiência intelectual passou por esses três estágios do desenvolvimento moral e como isso auxilia sua experiência de vida em relação à autonomia em outra dimensão. Outro teórico importante nessa discussão sobre a autonomia é Freire (1996). Para o autor, o educador deve ter um compromisso político, ético e amoroso em sua prática pedagógica em favor da construção da autonomia de seus educandos a partir do exemplo e do respeito aos processos de autonomia trazida pelo próprio educando. Essa perspectiva deve ser trazida em relação a todos os educandos e não pode ser esquecida em relação ao estudantes com deficiência intelectual (Freire, 1996).

Esta pesquisa pretende trazer discussões clássicas e contemporâneas de teóricos nacionais e estrangeiros, a partir de uma revisão de literatura em que se evidencie as categorias supracitadas e outras que se interconectam a essas categorias, como: a) inclusão *versus* exclusão; b) deficiência; c) inclusão profissional.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa em relação a sua abordagem (Minayo, 2007), dialética quanto ao método de abordagem (Marconi; Lakatos, 2007) e, em relação aos procedimentos, predominantemente é um estudo de caso (Yin, 2001) mas incorpora, também aspectos de um estudo histórico (Gamboa, 2014; Lakatos, 1981 *apud* Marconi; Lakatos, 2007), visto que trará os processos histórico, social e cultural da pessoa com deficiência.

A pesquisa tem dois tipos de participantes: principal e secundário. O participante principal é pessoa com deficiência intelectual que tenha tido ou tenha vivência em espaços educacionais inclusivos, ou seja, a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e que tenha tido ou tenha experiência em espaço laboral a partir da empregabilidade formal. Em relação à questão educacional, não é pretensão da pesquisa trazer referências a marcos importantes, como a conclusão de níveis ou etapas específicas da educação brasileira, mas, sim, que o participante principal tem ou tenha vivenciado a experiência de ter estado ou estar em um processo de escolarização. Em relação à empregabilidade, em uma pesquisa que quer discutir adultez, o participante principal deve ter idade igual ou superior a 18 (anos) de idade e que tenha, pelo menos, 1 (um) ano de vínculo empregatício em uma empresa na cidade de Salvador-Bahia. Serão 3 (três) participantes principais.

A escolha do participante principal será a partir do Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA, um centro de apoio pedagógico especializado da Secretaria da Educação do estado da Bahia – SEC/BA que oferta o Atendimento Educacional Especializado – AEE para estudantes com deficiência intelectual e múltipla, portanto, este será considerado o *locus* da pesquisa. A escolha do participante secundário será por indicação do participante principal, visto que pertencerá a três grandes espaços de sua socialização: a) pessoal (membro da família e amigo); b) escolar/acadêmico (docente) e; c) profissional (chefe imediato e colega). Serão 15 (quinze) participantes secundários. Quaisquer outras características dos participantes (principal e secundário) não são relevantes para o critério de inclusão/exclusão como participantes da pesquisa, a saber: cor/raça, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, religiosidade, etc.

Serão utilizados três dispositivos para a obtenção de informações para a pesquisa: a) observação participante (para aquele caso em que o participante principal esteja vivenciando uma experiência educacional e/ou laboral); b) aplicação de questionário sociodemográfico e; c) entrevistas semiestruturada. A análise das informações obtidas proposta nesta pesquisa baseia-se no Método de Interpretação de Sentidos (Gomes, 2007). Segundo o autor, o referido método

trata-se de “[...] uma tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos e revelando as lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema (*ibidem*, p. 105), portanto, interessa-nos o que está “para além” do discurso, o que o autor estabelece como “confronto” em uma perspectiva de compreensão *versus* crítica, próprios da hermenêutica e da dialética.

Ainda para o autor,

Minayo (2002; 2006), fazendo uma reflexão densa acerca do diálogo entre hermenêutica (compreensão) e dialética (crítica), nos traz princípios que podem servir de baliza para a operacionalização do *método de interpretação de sentidos*. Dentre esses princípios, destacamos que, para que possamos interpretar os nossos dados, é preciso: (a) buscar a lógica interna dos fatos, dos relatos e das observações; (b) situar os fatos, os relatos e as observações no contexto dos atores; (c) produzir um relato dos fatos em que seus atores nele se reconheçam (Gomes, 2007, p. 100, grifo do autor).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa encontra-se em andamento, portanto, espera-se em sua conclusão verificar quais contribuições a Educação Especial/Inclusiva e o Mundo do Trabalho para a autonomia e o sentido de adultez da pessoa com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e o trabalho, para além de direitos que devem ser garantidos, são contextos importantes para o processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual. Acreditamos que ambos representem espaços de socialização e de aprendizagem para todas as pessoas com/sem deficiência intelectual em que alguns valores positivos são reforçados, especialmente o respeito à diversidade e o reconhecimento da alteridade, além de ser espaços de possibilidade de construção de autonomia e de uma dimensão de vida adulta.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities** [online]. Disponível em: <https://www.aaid.org/home>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BATISTA, G. F. **O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos “excepcionais”: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979)**. 2019. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua: pessoas com deficiência 2022**. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 28 maio 2024.

_____. Senado Federal. **Direitos humanos.** 4.ed. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2013a.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013b.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 30 maio 2024.

_____. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 28 maio 2024.

_____. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009b.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 maio 2004.

_____. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009a.** 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 25 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC: Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 18 jul. 2023.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 maio 2024.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

- CALDIN, R. **Introduzione alla Pedagogia Speciale**. Padova: Cleup, 2001.
- CIAVATTA, M. **O trabalho como princípio educativo**. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, v. 5, n. 9, p. 90-100, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 12.ed. Chapecó: Argos, 2014.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petropolis: Vozes, 2007, p. 79-108.
- LEPRI, C. **Diventare grandi**. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva. Erickson, 2020.
- LEPRI, C. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva. *In*: LEPRI, C. (org.). **La persona al centro**. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili, FrancoAngeli: 2016, p. 15-27.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARX, K. **O capital**. Crítica da Economia Política. Trad. de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 9-30.
- OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n. 159**. Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. OIT: 1983; Brasil: 1985. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236165/lang--pt/index.htm. Acesso em: 12 maio 2021.
- PIAGET, J. **The moral judgment of the child**. Reino Unido: Taylor & Francis, 2013.
- SANTOS, R. N. **Políticas públicas de apoio à inclusão educacional: um estudo sobre a articulação entre o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP e a escola**. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.
- SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- SPAVIER ALVES, A.; SANTOS, J. B.; SOUZA, R. R. A. A inclusão social da pessoa com deficiência intelectual: processos inclusivos na educação e no mundo do trabalho. **Revista Estudos IAT**, v. 9, 2023, p. 1-19.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Trad. de Daniel Grassi, 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.