

# **DEFICIÊNCIA, TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS: os modos de gestão das políticas de inclusão social das pessoas com deficiência nas organizações empresariais<sup>1</sup>**

Valéria Aydos (UFRGS/BRASIL)

## **RESUMO:**

Este artigo apresenta uma análise dos modos de gestão das políticas de inclusão social no mundo do trabalho, impulsionadas pela promulgação da Lei nº. 8213/91 de cotas para pessoas com deficiência nas organizações empresariais. A partir de um exercício etnográfico, busco compreender as concepções de ‘deficiência’ e as moralidades que permeiam os discursos e as decisões cotidianas dos profissionais envolvidos na gestão destas políticas, com relação ao que consideram pessoas ‘capacitadas para o trabalho’ e ‘empresas inclusivas’. Como resultado preliminar, aponto para o fato de que a coerção jurídica da lei frente aos ‘custos da inclusão’ nas organizações gera tensões que se refletem não só nas escolhas de cargos e perfis específicos de pessoas com deficiência, mas também nas estratégias psicopedagógicas e de gestão adotadas no treinamento e avaliação destes trabalhadores. Percebo também que as vivências com as pessoas com deficiência no cotidiano de algumas organizações estão transformando as retóricas empresariais no sentido de uma relativização dos ‘custos da inclusão’, avaliando na prática os ‘ganhos humanos’ e empresariais de um desenvolvimento inclusivo. Tais iniciativas, permeadas por lógicas do mercado, retóricas da cidadania e saberes especializados, colocam em pauta as possibilidades de uma inclusão informada pelo modelo social da deficiência e contribuem para a configuração de novas subjetividades e éticas *do* trabalho e *para* o trabalho.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, Trabalho, Pessoas com Deficiência.

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo deste artigo é contribuir para análise dos modos de gestão das políticas de inclusão social no mundo do trabalho, impulsionadas, especificamente no Brasil, pela promulgação da Lei nº. 8213/91<sup>2</sup> de cotas para pessoas com deficiência nas organizações empresariais. Inserida nas análises antropológicas sobre as relações entre o Estado e a sociedade civil nas articulações cotidianas de construção de subjetividades, meus interesses de pesquisa dirigem-se para compreensão dos sentidos, das formas e

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

<sup>2</sup> A Lei 8213/91 determina que empresas com mais de 100 funcionários devem destinar de 2% a 5% das vagas do quadro de empregados beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência habilitadas. Texto de Lei disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm).

dos efeitos dos novos ‘modos de governo’ (Ong, 2003; Shore, 2010; Schuch, 2009) da diversidade no universo das organizações empresariais que se constroem nas práticas cotidianas das políticas públicas.

A partir de um breve exercício etnográfico<sup>3</sup> realizado na cidade de Porto Alegre, proponho-me a refletir sobre as moralidades e as concepções de deficiência(s) e de gestão da diversidade que permeiam os discursos e as decisões cotidianas destes profissionais com relação ao que consideram pessoas ‘capacitadas para o trabalho’, bem como ‘empresas inclusivas’. A partir deste recorte, busco perceber que novas subjetividades e éticas do trabalho estão sendo construídas nas práticas cotidianas de desta política.

Para atingir estes objetivos, além de realizar entrevistas com responsáveis pela elaboração, implementação e fiscalização da política de cotas, procurei uma maior imersão em campo no cotidiano das práticas de inclusão promovidas na cidade de Porto Alegre. Entre junho de 2013 e junho de 2014, meu exercício etnográfico se deu em três frentes: 1) frequentei por quatro meses um curso de aprendizagem para o trabalho oferecido para pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista; 2) observei por três meses a rotina de estágio de dois aprendizes deste curso em uma empresa privada; e 3) acompanhei o trabalho de assessoria psicopedagógica do curso em questão em suas visitas de avaliação de estágio nas empresas contratantes.

Cabe lembrar que tais políticas de inclusão das pessoas com deficiência ocorrem no bojo de um processo mais amplo de construção da democracia e de exercício da cidadania na sociedade contemporânea, nomeado por Sousa Santos (2010) de um “novo movimento transnacional de direitos”, que deu origem a políticas afirmativas<sup>4</sup> baseadas em uma “nova concepção de justiça que teria a dignidade do ser humano e o respeito às diferenças como categorias centrais” (Frazer, 2001). Tal movimento, no final do século XX, inaugura um espaço de disputas simbólicas pela inclusão social de grupos minoritários a partir da construção de um novo modelo de relações (locais, nacionais e

---

<sup>3</sup> Gostaria de ressaltar que este texto é produto de uma etapa inicial de minha pesquisa de campo para tese de doutorado em Antropologia Social junto ao PPGAS/UFRGS, com início em 2013.

<sup>4</sup> No Brasil, temos como exemplo, a demarcação de terras indígenas e dos territórios de quilombos, a Lei 10.639 da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, a lei de cotas para negros e pardos nas universidades públicas, as demandas de união civil da comunidade LGBT, a leis de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho e, mais recentemente, a lei de cotas para negros no serviço público, etc.

transnacionais) e de justiça baseado não apenas nos princípios da *redistribuição* (igualdade econômica), mas também do *reconhecimento* (diversidade cultural) de sua condição de minoria social que sofre discriminação por conta de diferenças de gênero, etnia/raça, religião ou uma “discriminação por deficiência” (Diniz, 2012).

É nesta chave interpretativa que reconhece a deficiência como mais um elemento da diversidade humana (Diniz, 2012; Ortega, 2010) que me posiciono neste debate. Neste sentido, as pessoas com deficiência seriam uma população que tem sua inclusão na sociedade impedida ou dificultada, não apenas por “habitarem um corpo com impedimentos” ou pela ausência de acessibilidade física ou tecnológica, mas, também pela existência de barreiras sociais, simbólicas e comportamentais (Diniz, 2010; 2012), que devem ser reconhecidas e contempladas nas políticas públicas e no debate contemporâneo sobre justiça e direitos humanos.

## **CIRCUITOS, DINÂMICAS E PRÁTICAS COTIDIANAS DA GESTÃO DA LEI DE COTAS**

Ao longo do ano de 2013, desenhei os circuitos locais e internacionais percorridos por pessoas, discursos e documentos envolvidos na operacionalização e fiscalização da lei 8213/91 e acompanhei a atuação cotidiana dos diversos atores que fazem parte de sua efetivação. Até esta etapa do mapeamento, esta rede é composta por: a) referências de origem e/ou matrizes discursivas nas convenções e diretrizes internacionais da Organização Internacional do Trabalho, da Organização das Nações Unidas (ONU) e documentos da Organização Mundial da Saúde (OMS); b) articulações com outras leis que a complementam ou que a ela foram relacionadas<sup>5</sup>; c) ações estatais e governamentais de fiscalização e de incentivo à efetivação das políticas de inclusão da diversidade<sup>6</sup>; d) ações de instituições públicas<sup>7</sup> e privadas<sup>8</sup> de profissionais

---

<sup>5</sup> Refiro-me especificamente às leis conhecidas como *Lei do Aprendiz* (Lei 10.097/00) e *Lei do autismo* (Lei Berenice Piana - 12.764/12), com textos respectivamente disponíveis em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm) e [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm).

<sup>6</sup> Aqui entram as ações de fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) do governo federal, por meio da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego do Rio Grande do Sul (SRT-RS), e as campanhas e projetos promocionais do Ministério Público do Trabalho da 4ª Região do Rio Grande do Sul (MPT-RS).

<sup>7</sup> Com o fim de resguardar a identidade das instituições onde faço meu trabalho de campo, posso apenas informar que o Sistema S é a principal rede parceira do Estado para oferecimento dos cursos de formação para o trabalho. Neste sistema público, os recrutamentos são realizados em parceria com a SMED



A partir da promulgação da lei 8213, em 1991 [1], as empresas com mais de 100 funcionários foram obrigadas a ter de 3% a 5% de seu quadro funcional preenchido com pessoas com deficiência. Segundo agentes estatais entrevistados, na última década começa um trabalho de fiscalização mais efetivo sob responsabilidade da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego do Rio Grande do Sul (SRTE-RS) para cobrança das exigências legais [2]. Este órgão realiza visitas *in loco* para constatação do cumprimento das cotas por parte das empresas [3]. Caso seja evidenciado o não cumprimento da lei, as empresas são notificadas a se adequarem buscando recursos humanos para o preenchimento destas vagas em seu quadro funcional. Os dois contatos marcados com o número [4] na imagem mostram algumas das formas como este recrutamento e seleção de pessoas está acontecendo em Porto Alegre: a busca por empresas de consultoria especializadas em inclusão ou a contratação de aprendizes com deficiência a serem capacitados pelo Sistema Nacional de Aprendizagem, o “Sistema S”<sup>10</sup>.

Caso a empresa venha a não preencher as cotas, em nova fiscalização, a SRTE, além de multá-la, deve denunciá-la ao Ministério Público do Trabalho (MPT-RS) [5]. A atuação extrajudicial do MPT poderá dar origem a um *Termo de Ajustamento de Conduta* (TAC), cujo acordo com a empresa compromissária previa, por exemplo, o financiamento de ações de incentivo à inclusão da diversidade nas empresas, dentre elas algumas das campanhas [6], disponíveis no site do MPT-RS da 4ª região<sup>11</sup>. Hoje, segundo o Procurador do Trabalho responsável pelas ações nesta área, “a atuação do órgão apresenta um caráter mais pedagógico. Se as empresas alegam que não há pessoas com deficiência capacitadas para as cotas, elas devem então investir em aprendizado para o trabalho, através do Sistema S, que tem essa função”. No caso de descumprimento dos termos ajustados ou da não aceitação por parte da empresa da transação proposta, o MPT é legitimado a promover, em juízo, o cumprimento da Lei, por meio da *Ação Civil Pública* ou da execução do TAC descumprido.

---

<sup>10</sup> O ‘Sistema S’, ou Sistema Nacional de Aprendizagem, é um órgão público responsável pelo aprendizado para o trabalho, composto por instituições ligadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e gerado com verbas públicas e privadas provenientes da Lei do Aprendiz 10.097/00.

<sup>11</sup> MPT-RS 4ª Região: <http://www.prt4.mpt.gov.br/pastas/publicacoes/campanha.htm>.

Ao longo dos últimos anos, os caminhos percorridos pelos diversos atores envolvidos nesta rede das políticas de inclusão geraram algumas frentes de ação institucionais, duas delas ilustradas no diagrama já apresentado acima: a primeira (sinalizada em **vermelho**) tem sua origem no *Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem de Pessoas com Deficiência*. Esta é uma ação interinstitucional de iniciativa do MTE / SRTE-RS, que conta com a parceria de Clara<sup>12</sup> - uma assessora em psicopedagogia especializada em inclusão de pessoas com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA) - do Sistema S e do Projeto Capacitar. Seu foco de ação é a inclusão de pessoas com deficiência intelectual e psicossocial no mercado, promovida através de um curso o qual compreende seis meses de aulas teóricas e seis meses de estágio prático nas empresas que aderem ao projeto. A segunda (em **azul**) é uma ação do Projeto Promocional<sup>13</sup> *Autismo e Mercado de Trabalho*, liderado pelo MPT da 4ª Região do RS, que conta também com a parceria do MTE/SRTE, de Clara e do Sistema S de aprendizado.

Em minha inserção em campo, acompanhei por quatro meses, uma vez por semana, as aulas teóricas de uma turma de aprendizado. No momento, estou observando semanalmente o estágio prático de dois jovens do curso (um com diagnóstico de TEA e outro de deficiência intelectual) em uma empresa de comércio e serviços. Ao longo do curso teórico, simplesmente assisti às aulas junto com a turma e estive presente em algumas atividades que eles realizaram fora da instituição, como a visita técnica para conhecimento da empresa onde fariam o estágio. Acompanhei também o trabalho de professores e demais profissionais envolvidos com o curso, estando presente em uma reunião pedagógica dos professores e nas visitas de avaliação de estágio de aprendizes de outras turmas.

Ao longo de 2013 e 2014, tive também a oportunidade de conhecer e acompanhar algumas ações de casos de inclusão de pessoas diagnosticadas com TEA que não passaram por cursos de aprendizagem. Estes casos de “inclusão direta”, como é chamada corriqueiramente esta ação pelos atores que compõem a rede, contam com os

---

<sup>12</sup> Em virtude de manter a identidade das pessoas que não têm cargos públicos em sigilo, os nomes utilizados neste texto são fictícios.

<sup>13</sup> A partir da Lei Berenice Pianna (n. 12.764/12), as pessoas com diagnóstico de TEA foram consideradas “pessoas com deficiência para todos efeitos legais” e foram, então, incluídas neste projeto (PROMO 000828.2012.04.000-9) a partir da iniciativa do procurador chefe do Ministério Público do Trabalho da 4ª Região. Para maiores informações sobre o projeto, ver a notícia do dia 29/04/2014, no site do MPTRS 4ª Região: [http://www.prt4.mpt.gov.br/pastas/noticias/2014-04/2904\\_autismo.html](http://www.prt4.mpt.gov.br/pastas/noticias/2014-04/2904_autismo.html).

esforços pessoais de fiscais<sup>14</sup> do trabalho, do procurador chefe do MPT-RS e da assessora Clara. Em termos gerais, estas pessoas são entrevistadas, selecionadas e indicadas às empresas pelos agentes envolvidos no projeto e contam com o acompanhamento da assessora ao longo dos primeiros meses de trabalho na empresa<sup>15</sup>.

A escolha destas pessoas com deficiências intelectual, psicossocial ou com TEA para as ações dos órgãos governamentais e estatais no Rio Grande do Sul envolvem motivações profissionais, políticas e pessoais dos atores que encabeçam estes projetos: “As pessoas com deficiência intelectual, psicossocial e com autismo, são as mais preteridas no mercado de trabalho”, observa o procurador do MPT-RS; “A exclusão das pessoas com deficiência é diretamente proporcional à renda e a exclusão social das famílias”, diz a auditora fiscal do trabalho; “Aqui fazemos mais do que inclusão [de pessoas com deficiência], fazemos inclusão **social**”, afirma a diretora da instituição de ensino onde assisti às aulas do curso.

Em um evento de divulgação do projeto Autismo e Mercado de Trabalho, oferecido a empresas de Porto Alegre e da região metropolitana, em maio de 2014, a fiscal do trabalho da SRTE, que palestrava na ocasião mencionou os números da inclusão no Brasil, apresentando a tabela a seguir:

Tipo	Total	%
Física	174.207	53,55
Auditiva	73.579	22,62
Reabilitada	32.704	10,06
Visual	21.847	6,72
Mental <sup>16</sup> /Intelectual	18.810	5,78
Múltipla	4.144	1,27
Total	325,91	100

Tabela 1: Pessoas com deficiência empregadas com vínculo formal (RAIS, 2011)<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Conforme divulgado em um evento comemorativo dos cinco anos do Projeto Piloto do MTE e seus parceiros (2009-2014), as ações de *inclusão direta* de pessoas com vários tipos de deficiência nas empresas são já há muito tempo praticadas por fiscais do trabalho no Rio Grande do Sul. O projeto de inclusão pelo aprendizado veio aprimorar estas ações.

<sup>15</sup> Dois exemplos de inclusão direta que menciono no Rio Grande do Sul foram divulgados em uma reportagem do programa Vida e Saúde, disponível na internet: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/vida-e-saude/videos/t/edicoes/v/conheca-autistas-que-superaram-obstaculos-e-entraram-no-mercado-de-trabalho/3489284/>.

<sup>16</sup> A deficiência “mental” mencionada é hoje nomeada como “psicossocial”. Neste leque entra o autismo, a esquizofrenia, algumas psicoses, etc.

<sup>17</sup> Fonte: Tabela apresentada no evento Autismo e Mercado de Trabalho, realizado em 29 de abril de 2014, no Ministério Público do Trabalho da 4ª Região: [http://www.prt4.mpt.gov.br/pastas/noticias/2014-04/2904\\_autismo.html](http://www.prt4.mpt.gov.br/pastas/noticias/2014-04/2904_autismo.html).

A palestrante ressaltou que, “no Rio Grande do Sul, temos um índice de inclusão de pessoas com deficiência intelectual e psicossocial de 9,59%, bem acima do brasileiro, como mostra o quadro (5,78%)”. “Aqui no estado, 87% dos aprendizes com deficiência são pessoas com deficiência intelectual ou psicossocial, e são estas pessoas que segundo a ONU e a OMS são as mais preteridas no mercado de trabalho”.

A recorrência a estes números na fala da fiscal busca legitimar tanto a escolha do foco do *Projeto Piloto de Inclusão pelo Aprendizado no Rio Grande do Sul* direcionar-se às pessoas com deficiência mental/intelectual (são as mais excluídas), quanto o resultado positivo da iniciativa no estado (% acima da média nacional). Mas o que mais me chama a atenção nestes dados e, também, nas falas dos atores envolvidos nestes projetos, é o fato de que eles parecem ser indícios de que as barreiras sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência em sua inserção no mercado de trabalho vão muito além de um investimento em tecnologia e arquitetura acessível, já que pessoas com deficiência física e sensorial aparecem no topo das estatísticas. São, antes, as barreiras sociais e simbólicas que parecem impor restrições à entrada no mercado de trabalho. Isso implica que revisemos tanto as concepções que gestores de recursos humanos têm sobre estas deficiências em específico, quanto sobre quais seriam as *competências* adequadas ou exigidas hoje pelo mercado de trabalho.

As pesquisadoras Godoi e Antonello (2009)<sup>18</sup>, doutoras em educação e administração, respectivamente, e especializadas na ‘Formação de Administradores de Empresas’ entendem como *competência* “o resultado da mobilização de recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para atuar numa determinada circunstância, numa determinada situação, a fim de atingir um *desempenho esperado*”. (p.4; grifo meu) E continuam:

Esse conceito de competência, ao destacar, sobretudo, as condições da situação na qual será colocada em ação, acaba por valorizar a *flexibilidade* e a *capacidade de adaptação*, em detrimento das respostas mais padronizadas, ou seja, respostas usadas anteriormente em outras situações. (...) Trata-se da capacidade do indivíduo pensar e agir dentro de um ambiente particular, supondo a *capacidade de aprender* (formal e informalmente) e de *se adaptar a diferentes situações*, a partir da *interação com outras pessoas* em diferentes contextos, onde *ele é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento)*, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua

---

<sup>18</sup>Cito o artigo de Godoi e Antonello (2009) como ilustrativo dos saberes êmicos sobre o tema por conter uma revisão bibliográfica do conceito na área da administração de empresas. Texto disponível em: [http://bookyn.tk/Administracao/3/ClaudiaSimoneAntonello\(CompetenciasIndividuaisAdquiridasDuranteoAnosdeGraduacaodeAlunosdoCursodeAdministracaodeEmpresas\)/files/claudiasimoneantonello.pdf](http://bookyn.tk/Administracao/3/ClaudiaSimoneAntonello(CompetenciasIndividuaisAdquiridasDuranteoAnosdeGraduacaodeAlunosdoCursodeAdministracaodeEmpresas)/files/claudiasimoneantonello.pdf).

capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, a si próprio (auto-realização) (*sic*) e à sociedade. (Godoi e Antonello, 2009, p.4; grifos meus).

Programas de TV, internet e redes sociais<sup>19</sup> divulgam cotidianamente um conjunto de qualidades individuais que deveriam compor perfis desejados hoje no mercado de trabalho. Tais saberes indicam que as *competências* idealmente exigidas hoje não estão calcadas em *conhecimentos*, mas sim em *habilidades* e *atitudes* como pró-atividade, inteligência, agilidade, criatividade, assertividade e inteligência emocional. Apesar da bibliografia de administração de recursos humanos apontar para uma flexibilização destas qualidades com relação a diferentes cargos e funções, os processos seletivos continuam sendo realizados a partir destes perfis profissionais pré-estabelecidos e generalizantes. Estas tecnologias de gestão, calcadas em valores liberais de igualdade e meritocracia e no ideal de uma ‘cultura organizacional homogênea’<sup>20</sup>, ainda são predominantes na prática das organizações empresariais brasileiras.

A questão que trago para reflexão sobre a prática destes saberes administrativos é o fato de que estas competências exigidas são exatamente aquelas que, segundo especialistas médicos e psicopedagogos, seriam ‘deficitárias’ em pessoas com deficiência intelectual ou com TEA. Segundo Clara, as pessoas com *deficiência intelectual*<sup>21</sup> teriam “a capacidade cognitiva, funcional e/ou ‘de contexto’ comprometidas. Na capacidade cognitiva entra a inteligência, como condições de ter raciocínio lógico-matemático, capacidade de abstrair ou inferir, de uso e entendimento da linguagem... Na funcionalidade se avalia a AVD, atividade de vida prática, como ter autonomia em alimentação, vestuário, locomoção e higiene. E o que chamamos de contexto seria se a pessoa tem uma rede de apoio, se frequenta espaços de sociabilidade, se tem capacidade de conseguir interagir de maneira adequada na sociedade, em grupo”. Já o transtorno do espectro autista abrange um leque bastante variável de características, mas, segundo meus interlocutores, é consenso entre

---

<sup>19</sup> Deixo claro que como leiga no assunto, proponho um debate a partir das noções de senso comum difundidas no cotidiano. Refiro-me aqui a vários programas de televisão e alguns vídeos de palestras sobre “perfis” para o mercado disponíveis na internet, principalmente dos consultores Max Gehringuer e Waldez Ludwig.

<sup>20</sup> Sobre a meritocracia e outros valores presentes na cultura administrativa que predomina nas empresas brasileiras, ver os trabalhos de Lívia Barbosa (1996<sup>a</sup>; 1996<sup>b</sup>; 2002).

<sup>21</sup> No Brasil estas pessoas são ainda enquadradas, ao menos legalmente, no diagnóstico de *Retardo Mental*.

neurologistas, psiquiatras e psicopedagogos que seguem a linha comportamental<sup>22</sup> que estas pessoas apresentariam “*dificuldades de interação social, de comunicação e de comportamento, principalmente no sentido de terem um entendimento literal das coisas (dificuldade de compreensão de entrelinhas e metáforas), dificuldade de entender a expressão facial de sentimentos nas pessoas, de lidar com a dúvida ou tomar decisões cotidianas, precisando de um tratamento mais assertivo e de atividades de rotina mais repetitivas e sistemáticas do que outras pessoas*” (Fala de Clara, Diário de Campo 18 de março de 2014).

A Lei Berenice Pianna, que tornou possível a inserção de pessoas com Transtorno do Espectro Autista na lei de cotas, considera

§ 1º (...) pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da *comunicação e da interação sociais*, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; *ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento*;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva *aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados*; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012; Grifos meus)

Neste sentido, no momento em que as políticas de cotas propõem a inserção destas pessoas em particular no cotidiano laboral, estes saberes biomédicos/psicosociológicos são colocados em tensão com saberes administrativos e de gestão. Por um lado, as empresas se vêem frente a um conjunto de tecnologias de recursos humanos que parecem não fazer sentido para a gestão destas populações; por outro, desconhecem tecnologias de outras áreas, como da educação inclusiva ou da psicopedagogia, que as ajudariam a revisitarem suas ferramentas<sup>23</sup>. Dois gestores da empresa onde acompanho o estágio dos aprendizes me chamam a atenção, por exemplo, para o fato de “os meninos ficarem parados depois que acabam as atividades” (no

---

<sup>22</sup> O recorte destes profissionais e de suas correntes teóricas específicas deve-se ao fato de que são eles os atuantes como consultores na rede que faz parte destes projetos e, também, no mercado de trabalho. A grande parte das empresas de consultoria de gestão de pessoas que mapeei em Porto Alegre trabalham na linha da psicologia organizacional/comportamental. Cabe atentar que na inclusão de pessoas com deficiências psicossociais (esquizofrenia, bipolaridade, etc), a parceria no Projeto Piloto é dos experts do Projeto Capacitar, que seguem outra linha de atuação. Mas não acompanhei estes grupos em específico.

<sup>23</sup> Isso sem falar do desconhecimento dos saberes das ciências humanas, calçados no modelo social da deficiência. Estes saberes, no entanto, estão permanentemente presentes nos discursos e práticas dos agentes estatais que fazem parte do projeto, tema que pretendo desenvolver ao pensar a genealogia das políticas de inclusão.

sentido de não terem pró-atividade de solicitarem mais trabalho) e comentam que Antônio “não se enturma, não conversa com ninguém”, “no almoço fica sozinho, sempre na mesma mesa”. Estas atitudes indicam pouca habilidade de interação social com os colegas e, segundo os gestores, “dificulta a permanência do menino na empresa”.

No cotidiano da gestão da inclusão, também os especialistas *psis* e biomédicos sentem-se desafiados a dialogar com estes saberes administrativos ao serem chamados para nova tarefa de auxiliar na ‘adaptação’ entre empresas e pessoas com deficiência. Nesta interação, psicólogos organizacionais também revisitam suas práticas de avaliação, tratamento e acompanhamento destas pessoas para um trabalho nas empresas. Em várias de nossas conversas, Clara chama a atenção, por exemplo, para o desafio que é trabalhar em um ambiente menos controlado e protegido do que a clínica ou as escolas especiais, e salienta que a forma como podemos avaliar as habilidades e treinar uma pessoa diagnosticada com TEA, por exemplo, é totalmente diferente do que gestores de RH estão acostumados: “*Se na empresa as pessoas estão acostumadas a detectarem os pontos fracos de um funcionário e trabalhar no aprimoramento destes pontos, nas pessoas com deficiência temos que detectar os pontos fortes e focar neles. Muitas vezes os pontos fracos não são possíveis de serem aprimorados pela própria condição da pessoa, da deficiência em si.*” (Clara, Diário de Campo, 03/12/2014)

Estes ‘saberes’ que ora entram em diálogo, ora em tensões e disputas, permeiam o dia a dia da gestão destas populações nas organizações empresariais. O cotidiano de trabalho das pessoas com deficiência conta ainda com o convívio com colegas que carecem de informação sobre as suas especificidades e têm que lidar com o medo do ‘diferente’ – barreiras apontadas por várias pessoas que conversei como as mais difíceis de serem superadas pelas políticas de inclusão de pessoas com deficiência intelectual e com autismo. Foi com o intuito de incluir esta fatia da população mais excluída do mercado que surge o projeto de *inclusão pelo aprendizado*.

## **O APRENDIZADO PARA O TRABALHO: um tempo para *adaptações e socializações***

Uma das ações legais ligadas ao programa Viver Sem Limites e à Agenda Nacional para o Trabalho Decente foi a decisão de que as empresas privadas poderiam

se valer da Lei do Aprendiz 10.097/00<sup>24</sup> para contratação de pessoas com deficiência. Esta resolução, segundo relato de uma auditora fiscal do trabalho, é resultado dos esforços do Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem de Pessoas com Deficiência, criado em 2009. Tal ação permitiu também que a idade para o contrato de aprendiz fosse ilimitada para pessoas com deficiência e que a verba das empresas por lei destinada ao aprendizado valesse também para o cumprimento das cotas para pessoas com deficiência. A partir destas ações, então, algumas empresas foram orientadas<sup>25</sup> pela Superintendência Regional do Trabalho e pelo Ministério Público do Trabalho a contratarem aprendizes através de uma parceria com o Sistema S ou outras instituições de ensino parceiras do projeto.

O Sistema S promove vários cursos de aprendizagem para o trabalho nos quais são recebidas pessoas com deficiência. Alguns destes cursos abrigam pessoas com deficiência intelectual e psicossocial, em sua maioria diagnosticadas com retardo ou síndrome de down. Estas pessoas são indicadas pelas escolas especiais da prefeitura de Porto Alegre (através da Secretaria Municipal de Educação) ou por assistentes sociais (nos Centros de Referência da Assistência Social) que atendem as famílias de pessoas que recebem o Benefício da Prestação Continuada (BPC)<sup>26</sup>. Os aprendizes têm garantido o BPC<sup>27</sup> durante o período de aprendizagem e são também remunerados pela empresa com ½ salário mínimo por 4 horas de trabalho diárias, almoço e transporte. Caso não venham a ser efetivados após o estágio, ou sejam futuramente desligados da empresa, voltam a receber o benefício. Estes aprendizes, na fala de meus interlocutores, já “contam como preenchimento das cotas para organização desde o primeiro dia do curso”, com duração de 6 meses<sup>28</sup> de aulas presenciais e 6 meses de estágio nas dependências da empresa, e podem permanecer na condição de aprendizes por mais de 2 anos.

---

<sup>24</sup> Segundo a Lei 10.097/2000, as empresas são obrigadas a investirem de 5 a 15% em aprendizado, preferencialmente no Sistema S de ensino.

<sup>25</sup> Algumas empresas aderiram ao programa por convite pessoal dos auditores fiscais, outras por meio da assinatura de Termos de Ajustamento de Conduta junto à SRTE e ao MPT-RS, comprometendo-se a contratar pessoas pelo sistema de aprendizado, em adequação à Lei de Cotas.

<sup>26</sup> “O Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC), assegurado pela Constituição Federal de 1988, garante a transferência mensal de 1 salário mínimo ao idoso, com 65 anos ou mais, e à pessoa com deficiência incapacitada para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família”. Fonte: <http://www.mds.gov.br/>.

<sup>27</sup> Para mais informações, ver: <http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2011/setembro/presidenta-dilma-rousseff-sanciona-lei-que-permite-trabalho-para-beneficiarios-do-bpc-1>

<sup>28</sup> A turma que acompanhei cursou um currículo anterior de 4 meses de aulas e 4 meses de estágio.

Estas ações de governo visam a combater a justificativa das empresas de que “não há pessoas com deficiência capacitadas para o trabalho” e, também, incentivar as pessoas e suas famílias, que receiam perder o BPC, a procurarem os cursos de aprendizado e empregos formais. É interessante perceber que estas iniciativas têm se aliado ao surgimento de novos mercados, como os de consultoria em inclusão, na busca pela transformação, prática e simbólica, de pessoas consideradas *inaptas* e dependentes do Estado, em cidadãos *capazes* e *produtivos*.

Se fizermos uma pequena busca na internet por vagas de emprego, poderemos perceber que o mínimo nível de instrução formal exigido para trabalhos manuais é o Ensino Fundamental (para candidatos a vagas de serviços gerais ou de diarista) e o Ensino Médio completo (para vagas no comércio e indústria em geral). Não importa se a pessoa será alocada no balcão de vendas, no depósito de roupas ou na esteira de produção, as novas teorias de gestão dizem que o mercado exige que o trabalhador seja capaz de operar em todos os setores da empresa, não tendo sua tarefa segmentada e restrita a uma única função<sup>29</sup>. Sendo assim, se as práticas de recrutamento e seleção não levassem em conta a lógica da inclusão social de pessoas com deficiência, as pessoas com as quais convivi durante o curso não seriam contratadas sequer para o serviço mais manual e repetitivo.

Mas, então, que *conhecimentos*, *habilidades* e *atitudes* são propostos a serem desenvolvidos nestes cursos, e como são operacionalizados, para que os aprendizes tenham um bom desempenho na empresa? Que critérios são acionados para avaliação da possibilidade de inserção delas com sucesso na empresa? E o que esses saberes-fazeres dos professores podem nos dizer sobre o que eles estão entendendo por *deficiência e trabalho*? A análise destas categorias êmicas nos indicam valores e moralidades mais gerais na nossa sociedade que são importantes de serem problematizados para a identificação das barreiras sociais que estas pessoas encontram em suas trajetórias como aprendizes e trabalhadores. Tal tarefa me desafiou ao longo do curso do Sistema S, que acompanhei junto a um grupo de pessoas com o diagnóstico de “deficiência intelectual<sup>30</sup>”.

---

<sup>29</sup> Ver, por exemplo, o que dizem os teóricos da reestruturação produtiva, do pós-fordismo ou da chamada Sociedade do Conhecimento.

<sup>30</sup> Os laudos médicos destas pessoas são em sua maioria de diagnóstico de *retardo mental* (CID F 70.0), mas alguns aprendizes ‘somavam’ em seu diagnóstico deficiências psicossociais, como esquizofrenia, e

### *O Curso – Turma da manhã 2013*

Os seis meninos e quatro meninas, entre 16 e 25 anos, aprendizes no sistema S, cujas aulas acompanhei por quatro meses, são provenientes das classes populares da cidade de Porto Alegre. A maioria reside com algum membro da família, e três deles, em um abrigo da prefeitura. Diagnosticados com dificuldades cognitivas graves, alguns estudam ou finalizaram o ensino médio em escolas especiais da prefeitura, outros abandonaram a escola antes de completarem o ensino fundamental ou não são alfabetizados, não alcançando, assim, um nível de escolarização formal exigido para um currículo aceito no mercado de trabalho. Suas histórias de vida, além de marcadas pelas barreiras enfrentadas pela discriminação a suas deficiências, são acrescidas pelo descrédito em suas potencialidades, pelo abandono das famílias e por outras mazelas de sua condição social.

Na base curricular<sup>31</sup> do curso há módulos de comunicação e expressão, de computação e matemática básica, de informações básicas sobre processos produtivos e de desenvolvimento de algumas habilidades práticas<sup>32</sup> que os preparem para atividades que podem lhes ser atribuídas no futuro trabalho. No curso que frequentei, no entanto, o foco do aprendizado centrou-se, principalmente, no desenvolvimento do que se poderia chamar de ‘competências sociais’, presentes pontualmente no módulo de Comunicação e Expressão, mas reforçado ao longo de todo curso.

Este aprendizado foi permeado pela prática de atividades lúdicas, como fazer arte de sucata, pintar e costurar almofadas, decorar a árvore de natal e visitar o Papai Noel no Shopping Center. O ter uma convivência respeitosa com os colegas; o chegar no horário para as aulas; o prestar atenção quando o professor fala e sempre levantar o dedo para esclarecer uma dúvida ou pedir para ir ao banheiro; assim como o tom de voz gentil, suave e pausado dos professores, são práticas pedagógicas que, em um primeiro momento, remetem-nos a ensinamentos necessários à socialização de crianças nos primeiros anos da escola. Os murais na parede da sala, em EVA colorido e adornados

---

transtornos do humor; e um menino foi também diagnosticado como tendo ‘transtorno do espectro autista’ (num grau de média funcionalidade).

<sup>31</sup> Não tive acesso ao plano de trabalho dos professores e nem ao currículo do curso. Sendo assim, posso falar somente sobre as aulas em que estive presente, uma vez por semana durante quatro meses.

<sup>32</sup> Neste módulo prático, dependendo de qual instituição a pessoa esteja, se for do Sistema S, por exemplo, ela será treinada a lidar com tecnologias específicas, como instalar softwares, técnicas de agricultura familiar ou técnicas de organização e catalogação de produtos, como dobrar roupas e organizar produtos em prateleiras.

com borboletas e flores, indicando as “palavras sábias” a servir de modelo, os “combinados” com a turma e a escolha de “auxiliares do dia” reforçavam esta atmosfera infantil que, naquele contexto, era ressignificada constantemente em comparações com o mundo do trabalho, espaço onde, reforçavam os professores, também existem estas regras de conduta e murais com o destaque do funcionário do mês.

Inicialmente me chamou a atenção a infantilização que as técnicas de disciplinamento do curso impunham àquelas pessoas já em torno dos vinte anos. Perguntava-me o que estas atividades lúdicas tinham a ver com o mundo do trabalho, afinal? Qual a finalidade deste curso? No entanto, ao longo do curso fui percebendo que existia ali uma problemática mais densa e complexa do que aparentava ser.

Quando conversava com alguns professores da instituição, me disseram que esta turma da manhã era “mais complicada”. Em resposta ao motivo deste juízo, me disseram que “a deficiência intelectual é o de menos pra eles... Eles não têm casa, não tem uma família estruturada... Muitos moram em abrigos, pai alcólatra, mãe que abandonou... Eles não tiveram um apoio quando pequenos, não têm nem os primeiros níveis de sociabilidade desenvolvidos”. (...) “Ontem mesmo eu tive que ensinar ao Gustavo que ele não podia cuspir no chão. Ele me disse: - ‘Ah, é? Não pode?’ E eu ensinei que não, não pode. Que quando a gente quer cuspir a gente vai no banheiro...”. (Diário de Campo, 17 de dezembro de 2013)

Os comportamentos e as falas dos aprendizes do curso, na visão dos professores, evidenciam não apenas dificuldades cognitivas ou emocionais, mas ausência de aprendizados comportamentais que lhes foram negligenciados na infância. Mas, ao longo do curso, fui compreendendo que estes saberes, chamados de *socialização básica* pelos especialistas, tão óbvios para a grande maioria das pessoas daquela idade, eram um aprendizado novo para aquelas pessoas e, o que fica evidente na preocupação dos professores, necessário para enfrentar os desafios que elas iriam ter pela frente.

O fato de Gustavo realmente desconhecer que não podia cuspir no chão da sala de aula, ou as lembranças constantes dirigidas pelos professores à turma quanto à necessidade de tomar banho, pentear o cabelo, passar desodorante e escovar os dentes antes de vir para aula, me colocava diante de uma problemática que ia muito além de um “processo civilizatório” (Elias, 1994) já tão evidenciado pelas ciências sociais em estudos sobre educação. Os esforços dos professores em indicar comportamentos aceitos no mundo do trabalho e que fariam com que aquelas pessoas não fossem demitidas por causa de uma “falta de habilidades sociais” dentro das empresas tornavam-se ainda mais complexos quando eles tinham que traduzir estes ensinamentos

para pessoas com deficiência intelectual, e, mais ainda, para aquelas diagnosticadas também com deficiência psicossocial, como Gustavo, cuja trajetória de vida indica os desafios de inclusão destas pessoas.

*“Infelizmente ele não tem jeito. Se não tiver onde morar depois que completar a maioridade, terá que sair do abrigo e aí não se sabe o que vai ser dele”*, preocupava-se um professor ao ver que Gustavo continuava faltando às aulas. Naquela semana Gustavo tinha sido internado no hospital Espírita, por ‘*haver surtado novamente*’. Na visão dos professores, para casos como o de Gustavo, os esforços de disciplinamento de corpos e comportamentos para melhor adaptação à “cultura da normalidade” (Diniz, 2010) que viria a encontrar ‘no mundo lá fora’ não pareciam ser o suficiente.

Obviamente, um elemento que não pode ser negligenciado na minha reflexão é o fato de esta turma ser oriunda de classes populares. Neste caso, além de trazerem consigo uma experiência de deficiência que encontra barreiras de inclusão, têm uma trajetória de vida marcada pela sua condição social e, em alguns casos, por situações de abandono familiar. Esta *dupla exclusão*: a exclusão pela deficiência e pela sua condição social, é verbalizada nas preocupações dos profissionais do curso com relação à turma específica<sup>33</sup> que acompanhei. Seus esforços evidenciavam a percepção de que “o mundo do trabalho lá fora” imporiam barreiras à inclusão destas pessoas, por serem consideradas pelas empresas não apenas ‘imaturas emocionalmente’ e ‘desqualificadas intelectualmente’, mas também por portarem comportamentos e estilos de vida “não adequados ao ambiente empresarial”.

As práticas pedagógicas de aprendizado infantil, por um lado, e de repressão a certos comportamentos e vestimentas de jovens de classe popular, de outro, não raramente se sobrepunham e entravam em tensão ao longo do curso. Os “combinados” afixados na parede da sala de aula, como “não falar gírias”, “retirar acessórios” ou “chegar no horário”, eram as ponderações mais relacionadas ao ‘como se portar no trabalho’ que evidenciavam este ‘perfil não desejado’, como neste momento registrado em meu caderno de campo:

---

<sup>33</sup> É importante registrar que, segundo os profissionais da instituição, esta turma tinha especificidades por não ter sido contratada através da indicação dos parceiros da rede de inclusão do Projeto. Ou seja, muitas das pessoas desta turma não haviam vindo de escolas especiais e/ou não tinham acompanhamento de instituições e programas de atendimento psicossocial da cidade. Elas foram diretamente selecionadas e indicadas para o curso pela assistente social da empresa contratante.

- Se tiver uma festa do trabalho, com o chefe de vocês lá, vocês vão dançar funk? [*pergunta a professora*].
  - [*Silêncio na sala, indicando que este tipo de música era escutada por todos, mas imaginavam que a professora teria uma regra diferente*]
  - Então, vão dançar funk lá no meio, se rebolando tudo?
  - Não né, Sôra!”, [*Susan responde*]
  - Ah, bom... Não dá, né!?, [*concorda a professora*].
  - Mas todo mundo dança funk!, [*observa Walter*]. E se o chefe gostar de funk? [*pergunta o menino*].
  - [*Reações de toda turma concordando com o colega*]
  - É, é mesmo! Então dá, né!?, pergunta outro aluno [*Risos de todos*]
  - [*A professora fica sem saber o que dizer e responde séria*]: - Não, não dá.
- (Diário de Campo: Turma da manhã, 09 de dezembro, de 2013)

À objeção à estética do funk (as calças caídas, os colares grossos de prata, o boné e o óculos apoiados atrás do pescoço) observada na fala da professora, somam-se outras restrições a comportamentos considerados impróprios ao mundo do trabalho, como, por exemplo, quando Tomás chegava ‘de olhos injetados’ devido ao suposto consumo de maconha; ou quando André dormia em aula por ter passado a noite anterior supostamente em claro na casa da namorada. Tais restrições evidenciam as moralidades dos professores e marcam as barreiras sociais à inclusão social destas pessoas tanto ali, na sala de aula, quanto no cotidiano laboral que os espera.

No entanto, reduzir estas barreiras a uma estigmatização à forma de se vestirem ou à indolência típica de adolescentes não reflete a complexidade de suas dificuldades de inclusão social. As situações presenciadas ao longo do curso evidenciavam que a estas mazelas sociais somava-se uma sensação de que as categorias ‘infância’ x ‘juventude’ e ‘normalidade’ x ‘deficiência’ estavam sempre em tensão na forma como os professores lidavam com estes alunos e na própria constituição de suas subjetividades. Quando nos encaminhávamos à visita ao Papai Noel, evento que, para minha surpresa, agradou a todos, ao atravessarmos uma avenida, instintivamente coloquei a mão em frente a Tomás para protegê-lo de um carro em velocidade. Neste momento, ele prontamente reagiu me perguntando irritado: “Tu acha que eu não sei atravessar a rua?”. Quando, em meio a situações de bagunça ou conversa demasiada em sala de aula, os professores chamavam a atenção dos aprendizes sem a adaptação de linguagem ou tom de voz doce, costumeiramente utilizados, eles reagiam de tal forma acanhados e tristes que eu pensava comigo mesma que eles eram “como se fossem crianças de uns 5 anos”:

Vocês já são bem grandinhos pra ficar de risinho e brincadeira, né?! Esses comportamentos não são aceitáveis na empresa. Vocês estão se preparando para o mercado de trabalho! São adultos, já!, [diz a professora. A turma abaixa a cabeça e Susan quase chora]. (Diário de Campo, 09 de dezembro de 2013).

Estes pontos de tensão se agravavam quando as justificativas do ‘infringir as regras’ deparavam-se com a dúvida da justificação do erro apresentada pelos jovens, frente a situações de crítica. Eles, afinal, *entendiam* ou não as éticas e comportamentos indicados como corretos pelos professores? Como lidar com pessoas cronologicamente adolescentes, ou até adultas, que, nas concepções psicopedagógicas dos especialistas, e também na minha percepção ao longo do curso, ‘são como crianças’? Eles podem ser responsabilizados pelos seus atos? Como prepará-los para estas situações no contexto do mundo do trabalho? Tal dificuldade, vivenciada na sala de aula pelos professores, fica evidente no caso de Walter, que assinou ele mesmo o nome da diretora do abrigo em que morava em um documento de autorização para a turma ir ao Shopping Center ver o Papai Noel:

Quando cheguei a turma estava alvoroçada. Kátia veio logo me contar que hoje era o dia de ir no passeio. “Vamos no Shopping”, menciona André animado, “ver o Papai Noel”. Mas Mário [*o professor*] está preocupado. Olha as autorizações dos responsáveis, vai até Gustavo, lhe pergunta alguma coisa e sai da aula. Em seu retorno, visivelmente contrariado, diz:

- Gente, a gente tem uma situação muito chata aqui. Eu não sei se a gente vai poder ir no passeio. [*Todos reagem contrariados*]

- Como assim? Por quê?, perguntam.

- O Gustavo falsificou o documento de autorização do passeio.

[*Na turma, reações de decepção, irritação e julgamento do colega... Ah, não acredito! Olha aí, Gustavo!*]

- Eu não sabia que era um documento!

- Falsificar assinatura é crime. Se vocês fizerem isso no trabalho vão ser demitidos por justa causa... [E, se dando conta do termo jurídico, traduz:] Isso significa ser mandado embora e sair com vergonha...

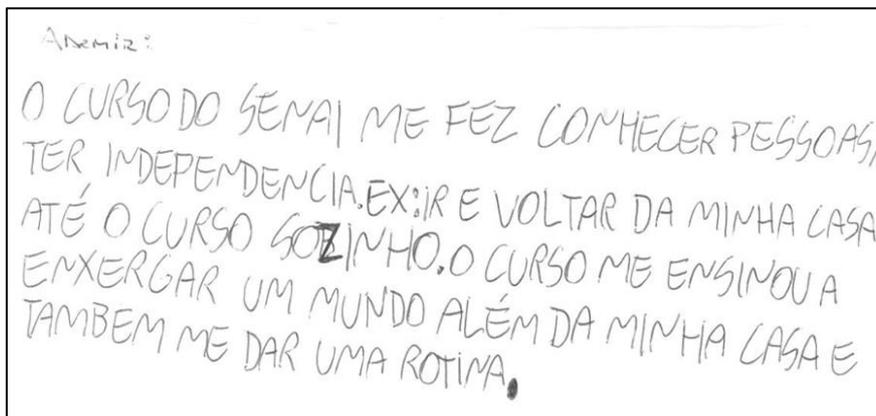
- Mas eu não sabia que era crime... Não sabia que era documento...

- Mas sabia que era errado, né, Gustavo?, diz o professor.

(Diário de campo, 03/12/2013)

Nestes momentos, voltava à cena a evidência de que estas pessoas, de 20, 25 anos, “eram como crianças”. Walter parecia realmente não ter consciência de sua infração. Mais do que isso, conhecendo melhor as trajetórias destas pessoas, nos damos conta de que suas histórias são marcadas, até a entrada nos cursos, pela limitação de espaços de sociabilidade e relações pessoais que os levassem a ter uma melhor desenvoltura em público. Foram muitos os relatos que escutei como este de Ademir,

hoje funcionário de uma indústria no estado do Rio Grande do Sul, que escreveu o que aprendeu em um dos cursos do Sistema S:



Ademir:  
O CURSO DO SEMAI ME FEZ COMEÇAR PESSOAS,  
TER INDEPENDENCIA. EX: IR E VOLTAR DA MINHA CASA  
ATÉ O CURSO GOZIMHO. O CURSO ME ENSINOU A  
EMERGER UM MUNDO ALÉM DA MINHA CASA E  
TAMBEM ME DAR UMA ROTINA.

Figura 2: Relato de Ademir, aprendiz contratado por uma indústria<sup>34</sup>.

A expressão escrita de Ademir ilustra também um pouco das narrativas de si destas pessoas, as quais, além de demonstrarem o espaço destes cursos em suas vidas, ressaltam uma subjetividade consciente de suas deficiências. Em minhas conversas com Antônio<sup>35</sup> durante os dois primeiros meses de estágio, foram repetidas as vezes em que ele se referiu a si mesmo e aos seus colegas como “pessoa que tem dificuldade”, como em alguns de nossos diálogos:

- Tu viu que a gerente não cumprimenta?, [pergunta Antônio].
- É?, [devolvo a pergunta].
- Por que tu acha?
- Acho que ela é meio antipática... Por que tu acha?
- Acho que ela tem preconceito com *pessoa que tem dificuldade*. [responde ele].
  
- Aqui tem mais aprendiz? [Antônio estava curioso sobre o número de vagas]
- Sim. [Respondi].
- Mas tem com dificuldade, que nem eu e o André?
- Tem sim. De noite tem.

O “não saber ler” ou “não conseguir fazer continha”, nas palavras de Antônio, são marcadores que seguidamente os aprendizes mencionavam em aula como definidores de suas identidades, mas também como uma preocupação no sentido de

<sup>34</sup> Relato retirado da apresentação da representante do Ministério Público do Trabalho no evento *Autismo e Mercado de Trabalho*. Fonte: [http://www.prt4.mpt.gov.br/pastas/noticias/2014-04/2904\\_autismo.html](http://www.prt4.mpt.gov.br/pastas/noticias/2014-04/2904_autismo.html).

<sup>35</sup> Antônio, como me explicou a psicopedagoga do curso, tem diagnóstico de um “autismo leve” e, também, de “deficiência intelectual”. Nossas conversas se deram nos 20 minutos de intervalo diários que ele tem no estágio da empresa que faço as observações e alternam assuntos diversos, sempre iniciados por ele. Em grande parte estes assuntos incluíam comparações entre colegas do curso, quando o “ter dificuldade” era mensurado e comparado entre os colegas, quando ele me perguntava se eu achava que Fulana ou Beltrano iam “passar no curso”, porque tinham mais ou menos dificuldade.

questionarem se esta dificuldade seria importante ou não na hora deterem um trabalho, como nesta atividade de leitura de notícias de jornal que presenciei no curso:

Os alunos deveriam ler uma notícia, fazer um breve resumo, e ler seu resumo para os colegas. Patrícia fica parada e, ao ver seu desconforto, lembro que haviam me dito que ela não sabia ler. Todos estão folheando as revistas e jornais e Patrícia, depois de um tempo, levanta o dedo.

- “Sim?”, [*atende a professora*].

- “E quem tem dificuldade?”, [*pergunta Patrícia*].

- “Quem tem dificuldade faz o que, pessoal?”, [*Devolve a pergunta pra turma a professora*].

- “Pede ajuda”, diz André, “eu também tenho dificuldade”.

[*“Eu também, eu também”, observam os colegas*].

- “Isso! Pede ajuda. E é sempre assim que a gente faz. No trabalho também. As atividades que vocês vão ter lá no trabalho vocês vão conseguir fazer e se não conseguirem, vão pedir ajuda pro chefe, tudo bem!?”

[*A professora vai até a mesa de Patrícia e diz*]: - “Qual o filme que tu mais gosta?”

- “Barbie Butterfly”, [*responde Patrícia*].

- “Então vai contar pra gente essa história, tá?”

(Diário de campo, 14/03/2014)

Todos estes elementos me levam a refletir sobre o fato de que os cursos de aprendizagem parecem dar conta de proporcionar uma capacitação para o trabalho que mais do que o ensinamento de atividades laborais em si, possibilita um ‘tempo de adaptação’ destas pessoas a um espaço de sociabilidade mais próximo do mundo das organizações empresariais. Neste sentido, a inclusão das pessoas com deficiência através do sistema de aprendizado ocupa um espaço privilegiado nas formas de gestão das políticas de inclusão. Como menciona a fiscal do trabalho em um evento comemorativo do projeto<sup>36</sup>:

A inclusão pelo aprendizado tem se demonstrado muito interessante... para as empresas porque têm mais tempo de conhecer as pessoas que vão contratar e por poderem contar com essa ajuda do Sistema S; e para as pessoas também porque podem se desenvolver com acompanhamento de profissionais que estão ali para auxiliá-los. Isso não podemos fazer dentro das empresas. (Diário de Campo. 05 de junho de 2014)

O ‘desenvolver-se’ para estar capacitado para o trabalho, então, implica muito mais um disciplinamento (Foucault, 2002; Diniz, 2010) que possibilite a essas pessoas inserirem-se socialmente em um ambiente mais hostil que a sala de aula, como o mercado de trabalho, do que o aprendizado de conhecimentos básicos requeridos em

currículos ou atividades técnicas e manuais que viriam a realizar em seu cotidiano laboral. Mas a análise deste disciplinamento implica uma compreensão da complexidade da diversidade humana que não pode ser reduzida a um simples “processo civilizador” que teria como resultado uma “docilização dos corpos” (Foucault, 2002) frente a uma sociedade normatizadora ou uma “higienização” de “gostos de classe” (Bourdieu, 1997) estigmatizada no mercado de trabalho. Entender este processo deve levar em conta não apenas a análise das possíveis barreiras sociais que elas poderão enfrentar, como também as barreiras que as empresas enfrentam ao receberem-nas, como, por exemplo, o não saber lidar com deficiências biofísicas e psicossociais reais destas pessoas ou os preconceitos e resistências de funcionários e gestores.

Os aprendizes para estarem *aptos* para o trabalho devem saber que a empresa é um espaço hierárquico; de uso de uma linguagem formal e sem gírias; de exigência de vestimentas e higiene pessoal que não indiquem nem um comportamento infantil e nem um ‘gosto de classe fora do lugar’. Entende-se, então, que os jovens indicados para contratação como ‘aprendizes com deficiência’ pelo sistema de cotas devem passar por uma ‘socialização’ antes de entrarem em uma empresa, mais do que pelo tempo de aprendizagem de alguma tarefa manual. Já a empresa que adere ao sistema de aprendizado também tem um tempo a mais para adaptar-se aos novos trabalhadores que chegam, e para ser *inclusiva* deve implementar novas ferramentas gerenciais e sensibilizar seus funcionários para convivência com a diversidade. Essa empresa deve saber que estará lidando com pessoas que poderão ter dificuldades de compreensão de ordens e tarefas; que poderão comportar-se ou entender as coisas ‘como crianças’; que podem ser mais sensíveis que adultos; que poderão ter dificuldades de comunicação e interação social e que podem sentir-se melhor em tarefas repetitivas do que criativas – e deve entender que todas estas qualidades são apenas facetas da diversidade humana. As empresas devem capacitar funcionários e gestores para que possam proporcionar condições ambientais e sociais adequadas à recepção destas pessoas, bem como funções compatíveis com suas reais *competências* e possibilidades de adaptação ao trabalho.

Cabe ainda mencionar que a contratação destas pessoas, através do programa de aprendizagem, conjuga a Lei de Cotas com a Lei do Aprendiz. A partir da Portaria nº

92/2010<sup>37</sup>, da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego, as empresas, ao contratarem aprendizes com deficiência, além de já estarem cumprindo a Lei 10.097/00, também ficam quites com a Lei 8213/91, e o contrato de aprendiz, nestes casos, pode durar por dois anos ou mais<sup>38</sup>.

Esta estratégia governamental de atrelar as duas políticas tem, por um lado, chamado a atenção dos empresários tanto pelo fato de darem conta das duas políticas, quanto por terem mais tempo para conhecer as pessoas a serem contratadas; mas por outro, este tipo de contrato significa que as pessoas com deficiência estão sendo contratadas como uma “experiência de primeiro emprego” – o que nem sempre elas parecem entender – e que obedece a várias regras de trabalho relativas a pessoas menores de idade, como, por exemplo, uma carga-horária reduzida, tarefas de risco que não podem ser por eles executadas, a necessidade de um tutor permanente, etc. Nas palavras do gerente de uma das empresas que visitei “as vagas das cotas de PCDs são um custo extra para empresa. Fora os gastos com adaptação arquitetônica, quando é deficiência física, é preciso que haja sempre um outro funcionário para acompanhar o trabalho do PCD”.

O cotidiano de implementação destas políticas é repleto de índices maiores ou menores de inclusão, ‘cases de sucesso’ e experiências de gestão frustradas. Eventos de divulgação destas políticas e programas de televisão têm retratado o que gestores chamam de ‘boas práticas’, as quais recebem prêmios de qualidade em recursos humanos e possibilitam a troca de experiências e novas tecnologias de gestão. O que procurei ilustrar com este exercício etnográfico foram os esforços pessoais dos agentes da rede de inclusão na implementação destas políticas e das pessoas com deficiência que se deparam com um universo novo de ação e desafios a serem vencidos em suas práticas cotidianas de aprendizado e inclusão no mundo do trabalho. Como lembra Aihwa Ong (2003), é na compreensão do cotidiano destas práticas de ‘cidadanização’ que a antropologia pode trazer sua contribuição.

---

<sup>37</sup> Para maiores informações sobre CLT e outros direitos, ver: <http://www.oabsp.org.br/comissoes2010/defesa-direitos-pessoas-especiais/noticias/contratacao-de-aprendiz-com-deficiencia-ciee>.

<sup>38</sup> Segundo a fiscal do MTE, “o tempo limite para o contrato de aprendizagem é de 2 anos, mas para aprendizes com deficiência pode se prolongar por mais tempo, não podendo ser por tempo indeterminado.” (Diário de campo, 29/04/2014)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de meu trabalho de campo tenho percebido que as tensões com relação à coerção jurídica da lei frente aos ‘custos da inclusão’ nas organizações se refletem tanto nas escolhas de cargos específicos e perfis ‘docilizados’ e ‘higienizados’ de pessoas com deficiência, quanto nas estratégias psicopedagógicas e de gestão adotadas no treinamento e avaliação destes trabalhadores.

Para além dos dados trazidos neste artigo, tenho percebido no cotidiano laboral destes jovens, e em algumas narrativas de ‘cases de sucesso’ de inclusão, que a convivência com as pessoas com deficiência no cotidiano das organizações tem como um de seus efeitos a transformação das retóricas empresariais no sentido de uma avaliação dos ‘ganhos humanos’ e empresariais de um ‘desenvolvimento inclusivo’, principalmente ao que se refere à melhora do que é chamado de “clima organizacional”. No entanto, também se percebe uma tensão entre as capacidades reais - cognitivas, psicossociais e emocionais - destas pessoas e a possibilidade de administrá-las a partir dos modelos contemporâneos de gestão participativa.

Por fim, aponto para o fato de que estas iniciativas governamentais têm se aliado ao surgimento de novos mercados na busca pela transformação, prática e simbólica, de pessoas ‘inaptas’ e ‘dependentes do Estado’, em cidadãos *capazes* e *produtivos*; e de empresas ‘lucrativas’ e ‘excludentes’ em empresas *inclusivas* e *socialmente responsáveis*. Tais iniciativas, informadas pelas lógicas do mercado, por retóricas da cidadania e por saberes-poderes especializados, colocam em pauta as possibilidades de um ‘desenvolvimento inclusivo’ e contribuem para a configuração de novas subjetividades – ‘o aprendiz com deficiência’, o ‘trabalhador diferente’ – e éticas *do* trabalho e *para* o trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Livia. Cultura administrativa: uma nova perspectiva das relações entre Antropologia e Administração. **RAE** - Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.36, n.4, p.6-19, out/nov/dez 1996a.

BARBOSA, Livia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do serviço público**, vol. 120, n.3, p. 58-102, set-dez, 1996b.

BARBOSA, Livia. Globalização e cultura de negócios. In: KIRCHNER, Ana Maria et.al. (Orgs). **Empresa, empresários e globalização**. Rio de Janeiro, Relume Dumará/FAPERJ, p.211-225, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1997.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), 2007.

BRASIL. Lei 12.764, de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. 2012.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. (orgs.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres: UnB, 2010, p.

DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. Deficiência e direitos humanos: desafios e respostas à discriminação. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. (orgs.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres: UnB, 2010, p.9-18.

DUTRA, Joel de Souza. **Gestão de Competências**. São Paulo: Ed. Gente, 2001.

ELIAS, N. **O Processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FRAZER, N. Recognition without ethics. In: **Theory, Culture & Society**. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE Publications, Vol. 18(2-3), p. 21-42, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões**. Petrópolis, Vozes, 2002 (25ª edição).

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico**. 1ª edição – Editora: Futura, São Paulo, 2000.

ONG, Aihwa. Prologue; Introduction. Government and Citizenship **Buddha is hiding**. Refugees, Citizenship, The New America. Berkeley, Los Angeles, London: University California Press, p. xiii-xix; p.1-21, 2003.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. (orgs.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres: UnB, 2010, p. 143-168.

RABINOW, Paul e ROSE, Nikolas. “O Conceito de Biopoder Hoje”. In: *Política & Trabalho - Revista de Ciências Sociais*. João Pessoa, n. 24, abr./2006, p. 27-57. Disponível em:

<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6600/4156>.

SCHUCH, Patrice. **Práticas de justiça**. Antropologia dos modos de governo da infância e da juventude no contexto pós-ECA. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SHORE, C. La antropología y el estudio de la política pública: Reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. In: **Antípoda**, Revista de Antropología y Arqueología, Bogotá, n.10, Janeiro de 2010, p. 21-49. Disponível em: <http://antipoda.uniandes.edu.co/view.php/147/index.php?id=147>.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Nuestra America: Reinventing a Subaltern Paradigm of Recognition and Redistribution. **Theory, Culture & Society**. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE, Vol. 18(2-3): 185-217, 2001. Disponível em <<http://tcs.sagepub.com/content/18/2-3/185>>. Acesso em 10/09/2012.