

Emprego apoiado na inclusão de pessoas em situação de deficiência significativa: representações sociais e práticas educativas de consultores

Supported employment based on the inclusion of people in a situation of significant disability: social representations and educational practices of consultants

Ana Paula de Carvalho Machado Pacheco¹, Rita de Cássia Pereira Lima², Helenice Maia Gonçalves³

RESUMO: O objetivo do estudo foi investigar representações sociais de Emprego Apoiado (EA) por consultores de EA que trabalham incluindo pessoas em situação de deficiência significativa, e a relação com suas práticas educativas. Tomou-se como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com 12 consultores e com 17 participantes foi aplicado um Inventário de Práticas Educativas. As entrevistas foram analisadas com apoio da análise de conteúdo e para o Inventário foi criado um indicador para expressar o grau de validade e confiabilidade das respostas, utilizando-se escala Likert. As entrevistas expressaram reivindicação dos consultores por políticas públicas mais efetivas, como aprovação do Projeto de Lei que legitima o EA. O apoio-mediação aparece como uma das maneiras para colocar em prática o modelo biopsicossocial, embora o modelo biomédico ainda apareça em algumas falas. O Inventário mostrou que uma das práticas educativas mais utilizadas é acompanhar o usuário após colocação no emprego e uma das menos utilizadas é gerar relatórios sistemáticos para os atores do EA. A metáfora “divisor de águas” pareceu objetivar a representação do grupo sobre EA, como acontecimento que mudou o rumo da empregabilidade das pessoas em situação de deficiência mais significativa. Para os consultores, o EA foi a “reviravolta” esperada para passar da integração para a inclusão. Os resultados mostram que a transição de enfoque do modelo biomédico para o biopsicossocial pode ter provocado mudanças no pensamento dos consultores, suscitando novas relações entre representações e práticas.

¹ Fundação de Apoio à Escola Técnica

² Universidade Estácio de Sá

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro

Palavras-chave: Emprego Apoiado; Representações Sociais; Consultores; Inclusão; Práticas Educativas.

ABSTRACT: The objective of the study was to investigate social representations of Supported Employment (SE) by SE consultants who work including people with significant disabilities, and the relationship with their educational practices. The Social Representations Theory (SRT) by Serge Moscovici was taken as a theoretical-methodological reference. For data generation, individual semi-structured interviews were conducted with 12 consultants and with 17 participants an Inventory of Practices was applied. The interviews were analyzed with the support of content analysis and for the Inventory an indicator was created to express the degree of validity and reliability of the responses, using the Likert scale. The interviews expressed the consultants' demand for more effective public policies, such as approval of the law that will legitimize the EA. Support-mediation appears as one of the ways to put the biopsychosocial model into practice, although the biomedical model still appears in some speeches. The Inventory showed that one of the most used educational practices is to follow the user after placement in employment, and one of the least used is to generate systematic reports for SE actors. The metaphor "watershed" seemed to objectify the group's speeches, as an event that changed the course of employability of people with more significant disabilities. The consultants claim that SE was the "turnaround" expected to move from integration to inclusion. The results indicate that the transition of focus, from the biomedical to the biopsychosocial model, may have caused changes in the consultants' thinking, raising representations associated with new practices.

Keywords: Supported Employment; Social Representations; Consultants; Inclusion; Educational Practices.

Introdução

Discussões sobre inclusão social têm sido frequentes na sociedade nos últimos anos, o que incide diretamente sobre inclusão em ambiente de trabalho e, conseqüentemente, em práticas educativas que propiciem tal inclusão. O conceito de

inclusão social aqui adotado, baseado em Aranha (2003) e Sasaki¹ (2003, 2010), fundamenta-se no reconhecimento e na aceitação da diversidade, com garantia de igualdade, acesso e oportunidade de todos ao espaço comum da vida em sociedade, com ajustes mútuos para que indivíduo e sociedade se preparem para o atendimento de demandas das “pessoas em situação de deficiência significativa”. Este termo é utilizado na área do Emprego Apoiado (EA), envolvendo pessoas com deficiência intelectual, física, sensorial, autismo e deficiência psicossocial.

A escolha do termo foi também apoiada em Betti (2011), que adota a terminologia “pessoas em situação de incapacidade mais significativa”, fundamentada na tradução brasileira do termo *disability*, proposta pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (Organização Mundial da Saúde, 1989). Segundo o autor, “o manual caracteriza incapacidade como resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive” (Betti, 2011, p. 19). O termo “significativa” foi utilizado porque “são pessoas que demandam estratégias de apoio mais intensas para romper as barreiras de acesso ao trabalho, ou seja, não são todas as pessoas que apresentam uma situação de incapacidade que precisam de Emprego Apoiado” (Betti, 2011, p. 19).

Supported Employment, nomenclatura de origem, é um movimento que iniciou nos EUA nos primeiros anos da década de 80 do século XX e “que criou diversas metodologias, mas sobretudo acentuou extraordinariamente a necessidade de as pessoas com deficiência poderem partilhar um emprego, uma vida, no seio de todas as outras pessoas” (Sousa, 2000, p. 77). Sua melhor tradução, de acordo com Sousa (2000), seria “emprego apoiado em mercado aberto”, porque evidenciou a necessidade de “as pessoas

¹ Dr. Romeu Kazumi Sasaki foi o precursor do Emprego Apoiado no Brasil e se dedicou a abrir caminhos para a inclusão, sendo uma referência do tema no país.

com deficiência mais assinaláveis” (Sousa, 2000, p. 73) compartilhem um emprego com outras pessoas.

O EA vem ganhando força no Brasil e desponta como uma metodologia de contribuição para a inclusão e permanência em ambiente de trabalho. Barbosa Júnior (2018) afirma que o EA surge para atender aos mais excluídos, sendo uma metodologia que apresenta vantagens para as empresas, pois tem um passo a passo, um roteiro e uma linguagem fácil de se adaptar ao mundo empresarial. Para Betti (2014, p. 4):

O Emprego Apoiado é uma metodologia que visa a inclusão no mercado competitivo de trabalho – empregos em empresas públicas ou privadas, trabalho autônomo, estabelecimento de negócio próprio, participação em cooperativas e outros empreendimentos da economia solidária – de pessoas em situação de incapacidades mais significativas, respeitando e reconhecendo suas escolhas, interesses, pontos fortes e necessidades de apoio.

Betti (2014, p. 5) considera que “é a situação que gera uma incapacidade mais significativa para se conseguir um trabalho e não o indivíduo que possui uma incapacidade mais severa”. Sasaki (2010, p. 39) defende, na metodologia do EA, o conceito de exclusão zero, que se refere ao ato de incluir no ambiente de trabalho todas as pessoas, independentemente de suas condições ou características. Para este autor, a inclusão social deve ser bilateral, com a participação da sociedade em pequenas ou grandes transformações, tanto no ambiente físico, quanto nos procedimentos humanos, e pelo lado da pessoa com deficiência, a aquisição de “competências e habilidades para viver com o nível máximo de autonomia e independência” (Sasaki, 2010, p. 39). Redig e Glat (2017, p. 339) destacam a importância de a sociedade mudar sua visão a respeito do potencial de produtividade de pessoas com deficiência, pois “o foco é, geralmente,

colocado nas limitações do sujeito e não se reconhece as barreiras existentes no ambiente de trabalho bem como a dificuldade das demais pessoas em lidar com ele”.

A maioria dos programas existentes para a colocação em ambiente de trabalho continua pautada no modelo biomédico, marcado pela dicotomia entre normal e patológico, com foco nas questões fisiológicas. A concepção que se tem é de um corpo doente e o objetivo é restaurar esse corpo à condição de normalidade. Os esforços para reparar os impedimentos corporais e as desvantagens naturais visam a que as pessoas possam se adequar a um padrão de funcionamento típico da espécie (Diniz et al., 2009).

Em outra perspectiva, o modelo biopsicossocial altera a noção de deficiência, considerando-a como produto de uma sociedade “descapacitante” ou “incapacitante”, e não como resultado de uma patologia no corpo do indivíduo. Ser incapacitado pela sociedade relaciona-se diretamente com a discriminação, que restringe a participação das pessoas com deficiência no meio social (Bisol et al., 2017).

Inclusão e a integração são conceitos distintos que influenciam o sucesso do usuário do EA no ambiente de trabalho. No paradigma da integração, a diversidade é negada e o indivíduo é quem se adequa ao trabalho, sendo refutada a acessibilidade. Sasaki (2003) identifica quatro fases na relação da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho: 1) exclusão – protecionismo e a visão de que pessoas com deficiência não tinham capacidade laborativa; 2) segregação – pessoas com deficiência ficavam em instituições e ali trabalhavam, com remuneração baixa e sem vínculo de emprego; 3) integração – há vínculo de emprego, mas sem adaptação nas empresas, salvo pequenos ajustes nos postos de trabalho. Com frequência são criados setores exclusivos para pessoas com deficiência; 4) inclusão – mundo do trabalho tende a considerar os dois lados, o da pessoa com deficiência e o da empresa, que precisam ser preparados para uma nova relação de convívio.

Ainda atualmente é possível encontrar situações de segregação ou exclusão, pois, caso indivíduos precisem ser preparados e não consigam atingir o nível que se espera deles, trabalharão em Oficinas Protegidas (OP) ou não irão para o ambiente de trabalho. O EA se coloca como uma metodologia que nasceu em contraponto às OP, está assentado no modelo biopsicossocial, e têm em seu bojo práticas educativas que devem estar pautadas na inclusão, exercidas por consultores.

Mesmo com o avanço significativo na inserção de pessoas com deficiência devido ao aquecimento do mercado de trabalho para elas, como Hammes e Nuernberg (2015) explicam, esse avanço não é suficiente para garantir sua inclusão. Os autores citam dados da Relação Anual de Informações Sociais publicados em 2012 para mostrar que 0,7% do total de trabalhadores brasileiros eram pessoas com deficiência. Redig (2014, p. 30) destaca a falta de um programa de transição da escola para a vida adulta, que facilite a inclusão laboral e diminua as barreiras para o emprego.

O Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) de 2016, divulgado em 2018, registrou que a maioria dos empregados com algum tipo de deficiência está alocada na função de auxiliar, assistente administrativo, alimentador de linha de produção, faxineiro, repositor de mercadorias, embalador, almoxarife, vendedor de comércio varejista, cobrador de transporte coletivo, serviços de limpeza e conservação de áreas públicas, operador de caixa, recepcionista e armazenista.

A inclusão social e a inclusão no ambiente de trabalho estão diretamente relacionadas. Uma sociedade inclusiva oferece condições de trabalho para todos os seus cidadãos, reconhecendo a singularidade na diversidade e as necessidades próprias de cada um. É em função dessa singularidade e individualidade que as práticas educativas da metodologia do EA se baseiam e se constituem.

A prática educativa do EA encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), em seu Art. 1º, que preconiza que a educação abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Na metodologia do EA há uma relação educativa que está intrinsecamente ligada às relações sociais dos sujeitos, implicando em mediação do usuário, da família, da empresa e de si mesmo.

Mediar significa oferecer níveis de apoios planejados que se ajustem às necessidades do mediado, respeitando sua autonomia e fornecendo meios para que este apoio seja o menor possível com o passar do tempo, devido à internalização da aprendizagem. Segundo Paixão (2018, p. 43), “o conceito de mediação abre caminho para o desenvolvimento de uma abordagem não determinista do desenvolvimento”. Para a autora, o mediador é o meio para que o mediado “aja sobre os fatores sociais, culturais, psicológicos e biológicos”. A autora ressalta que o processo de mediação é um conceito central na teoria de Lev S. Vygotsky, uma vez que favorece a apropriação da cultura, em que o desenvolvimento cultural não se efetiva numa relação direta entre homem e a realidade, mas em uma relação mediada pelo outro, que leva em consideração o humano e o ambiente.

Para Vygotsky (2000, 2007), os instrumentos e os signos são elementos mediadores que constituem representações mentais que substituem objetos do mundo real. O desenvolvimento dessas representações, que acontecem majoritariamente através das interações, leva à aprendizagem.

O consultor de EA, responsável pela preparação do usuário, e que antes se afastava gradualmente após a empresa assumir o controle do processo, exerce atualmente o papel

de mediador e é responsável pela prática educativa junto ao usuário, utilizando os apoios necessários para capacitação e inclusão.

Embora estudos já mencionados sugiram grande contribuição à temática da inclusão no ambiente de trabalho, não foram encontradas pesquisas que tratam de representações sociais de EA por seus consultores, e as relações com práticas educativas exercidas por eles.

A escolha da Teoria das Representações Sociais (TRS) – desenvolvida por Serge Moscovici em estudo realizado nos anos de 1950 (Moscovici, 2012) – para fundamentar a pesquisa se justifica porque tais representações visam investigar, segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21), “como se formam e funcionam os sistemas de referência que os indivíduos utilizam para caracterizar indivíduos ou grupos e os acontecimentos da realidade cotidiana”.

Em seu trabalho seminal, Moscovici (2012) afirma que as representações sociais são um conjunto de conceitos e explicações originados da vida diária, no decurso da comunicação e da cooperação entre indivíduos ou grupos, constituindo-se em conhecimentos do senso comum. Não são apenas produtos mentais, mas construções simbólicas que se criam e se recriam durante as interações sociais. As representações sociais, portanto, se referem às significações, às explicações que os sujeitos de um determinado grupo atribuem a um dado objeto, a partir de informações que obtém por meio de relações intra e intergrupais e de práticas comunicativas estabelecidas no ambiente social.

Para Torres et al. (2015), a representação social pode ser entendida como um compromisso psicossocial, como o ajustamento prático do sujeito ao seu meio. É um saber prático, que se refere à experiência do sujeito, a partir do qual ele produz ações sobre o mundo e sobre o outro. Para os autores:

As representações sociais (RS) são formas compartilhadas e identitárias de reconhecer o mundo, numa tensão entre os sujeitos e suas subjetividades com as normas coletivas de uma determinada cultura e sociedade. As RS são importantes ferramentas que auxiliam na compreensão de informações, posicionamento e justificativa de ações das pessoas (Torres et al., 2015, p. 3622).

Nas palavras de Jodelet (2001, p. 27), a representação é uma “forma de conhecimento prático, que liga um sujeito a um objeto”. Para a autora, as representações são sempre de alguém sobre algo e que, como construções simbólicas, carregam sempre características de quem as faz.

No uso da metodologia do EA, um grupo essencial dentro desse fazer o qual se refere Jodelet (2001) é o de consultores, responsáveis por uma prática educativa que tem como característica uma lógica inversa da usual, propondo romper com o modelo biomédico e aderindo ao modelo biopsicossocial. O estudo aqui apresentado aborda essa mudança de enfoque, processo que pode resultar em um amálgama nas representações e nas práticas dos sujeitos.

Como afirma Campos² (2012, p. 14), o interesse que suscita a TRS “vem em parte de seu potencial de explicação do pensamento cotidiano dos grupos sociais e seus postulados quanto à imbricação desta modalidade de pensamento e as práticas sociais”. Lima e Santos (2017) ressaltam a importância da relação entre práticas e representações sociais, citam autores como Flament (2001), Campos (2003) e Wolter e Sá (2013), e fazem referência a Rouquette (1998):

² Agradecemos ao pesquisador, colega e professor Pedro Humberto Faria Campos, por suas contribuições para a área de representações sociais. A relação entre representações e práticas, temática que sempre despertou seu interesse, foi amplamente estudada por ele. Seus estudos foram inspiração para esse artigo, assim como duas teses de doutorado orientadas por ele. Expressamos nosso respeito e nossa gratidão!

De acordo com Rouquette (1998, p. 39), diversas pesquisas mostram que o que se pensa depende do que se faz, ou o que se vem pensar depende do que se fez ou se foi levado a fazer, e “aquilo que fazemos em dado momento, depende daquilo que pensamos então, ou daquilo que pensamos anteriormente (Lima & Santos, 2017, p. 68).

A inclusão em ambiente de trabalho está ligada ao conhecimento, às crenças, às expectativas que o consultor tem do EA e às práticas educativas associadas. As representações sociais que ele pode elaborar sobre o tema orientam, portanto, condutas, comunicação, formas de relacionar, julgar, mediar, tomar posições e dar os apoios necessários. Tais representações e práticas podem indicar o apoio necessário para a inclusão em ambiente de trabalho. Como afirma Moscovici (2012, p. 20), “se levarmos em consideração as análises antropológicas, as práticas educativas modelam a estrutura da personalidade dos membros de uma cultura”.

Sendo assim, a forma de pensar, agir, conduzir e resolver problemas desse grupo formado por consultores é relevante, pois expõe concepções e explicações sobre o EA. Investigar suas representações sobre o tema pode contribuir para expor como a metodologia do EA está favorecendo a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho e como essas representações influenciam, orientam e organizam as práticas educativas dos sujeitos da pesquisa. Diante do que foi exposto, seguimos para os métodos de investigação.

Método

Foram utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa. Adotando a TRS como referencial teórico-metodológico, optou-se pela investigação dos processos formadores propostos por Serge Moscovici, objetivação e ancoragem, por privilegiarem a circulação e a produção das representações sociais (Jodelet, 2001; Moscovici, 2012). Nessa

perspectiva, conhecida como processual ou sociogenética, o enfoque é o modo como as representações sociais são construídas, levando-se em consideração sua elaboração e gênese.

A objetivação significa “transplantar ao plano da observação o que era só interferência ou símbolo” (Moscovici, 2012, p. 101) e a ancoragem tenta dar significado às imagens concebidas de conceitos pré-existentes (Moscovici, 2012). Sá (1998) afirma que a abordagem processual evidencia os suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Para o autor, “esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais se manifestam” (Sá, 1998, p. 73).

O projeto foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) número 43252321.1.0000.5284 e parecer número 4.812.429.

A pesquisa de campo iniciou com um levantamento utilizando o banco de e-mails dos consultores associados à Associação Nacional de Emprego Apoiado (ANEA), por se tratar de uma associação referência na metodologia do EA no Brasil. A ANEA existe desde 2014, fruto de uma luta iniciada em 1988, quando começaram a ser divulgadas informações do EA no país. É formada por uma rede de profissionais e organizações comprometidos com o EA e com a inclusão de pessoas em situação de deficiência significativa.

Foram sujeitos do estudo consultores de todo o país que atuam na inclusão de pessoas em situação de deficiência significativa em ambiente de trabalho e utilizam a metodologia do EA. Para contato com eles e convite para participarem da pesquisa, foi utilizado um grupo do *WhatsApp* denominado “Associados 2019/2020”, que conta com 90 integrantes, nem todos consultores de EA. O convite foi feito por meio de dois vídeos

postados no grupo, após aprovação do presidente da associação. No primeiro, com duração de um minuto e seis segundos, a pesquisadora se apresentou e explicou o objetivo da pesquisa.

A intenção foi aguardar as respostas de dois instrumentos, Formulário de Caracterização Socioprofissional e Inventário de Práticas Educativas, encaminhados por *Google Forms*, devido às dificuldades provocadas pela pandemia de Covid19. Após obtenção desse material seriam realizadas as entrevistas semiestruturadas. Devido a poucas adesões, após 28 dias do primeiro vídeo-convite, foi enviado um segundo, de um minuto e 26 segundos, para o mesmo grupo de *WhatsApp*. Foi também contactado um membro da diretoria da ANEA para pedir indicação de consultores para as entrevistas semiestruturadas. Com essas indicações foi feito contato individual por *WhatsApp*. Em seu conjunto, 26 consultores responderam ao formulário para caracterização de perfil socioprofissional, 17 ao Inventário de Práticas Educativas, e 12 participaram das entrevistas. No recorte aqui apresentado serão abordados o Inventário de Práticas e as entrevistas.

O Inventário de Práticas Educativas

O uso de inventários em estudos de representações sociais pode ser encontrado em estudos como os de Flament et al. (2006), e de Lo Monaco e Guimelli (2011), ao fazerem referência a questionários que apresentam aos sujeitos inventários de crenças ou de conhecimentos que devem ser avaliados em termos de acordo ou desacordo. O Inventário de Práticas Educativas aqui apresentado foi inspirado nos inventários propostos nas teses de doutorado de Almeida (2016) e de Perez (2017).

Ele foi construído com base nas três fases do EA (Perfil Vocacional, Desenvolvimento do Emprego e Acompanhamento e Pós-Colocação) e em discussões do curso de EA ministrado pelo professor Alexandre Betti. O instrumento conteve 56

perguntas envolvendo as três fases do EA, como expõe o Quadro 1. Na primeira, de elaboração do Perfil Vocacional, estão as perguntas de 1 a 22. As de 23 a 35 envolvem Desenvolvimento do Emprego. As perguntas de 36 a 50 se baseiam na fase de Colocação e Pós-Colocação. Finalmente, as perguntas de 51 a 56 podem estar nas três fases.

Quadro 1

Modelo do Inventário de Práticas Educativas

Observe a coluna de práticas educativas e escolha, entre as cinco opções, aquela que mais se aplica para cada caso.					
Práticas Educativas	Sempre	Às vezes	Muito Pouco	Nunca	Não sei quantificar
1. Observa o usuário no seu dia a dia					
2. Faz junto do usuário as tarefas do dia a dia					
3. Utiliza o recurso da entrevista conversacional					
4. Cria estratégias específicas para cada usuário e assim colher informações importantes para identificar o perfil					
5. Orienta usuário sobre a metodologia do EA					
6. Garante uma escolha informada para a família falando sobre a metodologia do EA					
7. Elabora um perfil onde está registrado os gostos, interesses, habilidades e aptidões					
8. Elabora junto com o usuário um currículo visual (portifólio)					
9. Faz uma reunião ao final da primeira fase mais centrada na pessoa e chama amigos, família para elaborar um plano de ação para a fase 2 e fechar o perfil					
10. Trabalha junto com as redes de apoio					
11. Identifica aqueles que não precisam de EA, pois podem ser incluídos através de métodos tradicionais					
12. Avalia a elegibilidade para o programa levando em consideração a presunção de empregabilidade para todos					
13. Faz a avaliação ecológica-funcional do usuário					
14. Elabora os apoios necessários para a inclusão em ambiente de trabalho					
15. Promove encontros com o usuário em lugares públicos colocando-o em situações de vida na comunidade					
16. Observa como o usuário se comporta no trânsito					
17. Observa o usuário na vizinhança					
18. Observa o usuário em casa					
19. Observa o usuário em deslocamentos curtos					
20. Observa o usuário em deslocamentos longos					

21. Promove encontros com o usuário na sua casa					
22. Compartilha com a família e usuários planejamento e tomada de decisões					
23. Promove avaliação situacional em ambiente de trabalho					
24. Analisa a vaga já existente e comparar com o perfil do usuário					
25. Faz a busca ativa de empresas que atendam o perfil do usuário					
26. Utiliza estratégias de marketing para abordar as empresas					
27. Apresenta a metodologia do EA para as empresas					
28. Analisa a cultura organizacional					
29. Customiza a vaga conforme as necessidades da empresa e do usuário					
30. Analisa a função junto à empresa					
31. Analisa os processos/necessidades da empresa					
32. Faz o mapeamento e identificação dos apoios naturais					
33. Negocia a vaga customizada					
34. Define as estratégias de treinamento e de inclusão social					
35. Realiza a análise da tarefa					
36. Faz a mediação entre empresa e família					
37. Faz a mediação entre empresa e usuário					
38. Faz a mediação entre usuário e colega de trabalho					
39. Faz visitas no ambiente de trabalho					
40. Faz avaliação sistemática com a empresa					
41. Faz autoavaliação sistemática com o usuário					
42. Gera relatórios sistemáticos para a empresa					
43. Gera relatórios sistemáticos para a família					
44. Gera relatórios sistemáticos para o usuário					
45. Oferece apoio as famílias após colocação					
46. Oferece apoio as empresas após colocação					
47. Oferece apoio aos usuários após colocação					
48. Qualifica o usuário dentro da empresa;					
49. Planeja suporte ao usuário dentro da empresa após colocação					
50. Acompanha o usuário após a colocação no emprego					
51. Prospecta junto à empresa					
52. Registra as observações nas 3 fases do EA					
53. Promove discussões sobre inclusão					
54. Promove discussões sobre os direitos da pessoa com deficiência.					
55. Informa sobre tecnologias assistivas às empresas					
56. Informa sobre acessibilidade e desenho universal					

Fonte. Elaborado pelas autoras.

O Quadro 1 apresenta seis colunas. Na primeira estão 56 afirmativas referentes a práticas educativas nas três fases do EA; as cinco colunas seguintes contêm, respectivamente, as opções “Sempre”, “Às vezes”, “Muito pouco”, “Nunca” e “Não sei quantificar”, entre as quais o sujeito deve escolher aquela que mais se aplica à sua prática educativa.

Entrevistas Individuais Semiestruturadas

Duarte (2004, p. 215) defende o uso da técnica de entrevistas individuais semiestruturadas em pesquisas que utilizam a TRS porque, além de provocar um discurso mais ou menos livre, permite “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

Foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, mas durante a conversa houve flexibilização quando necessário algum aprofundamento. Evitou-se o excesso de intervenções e interpretações, para não valorizar um tema e desvalorizar outros. Devido ao panorama sanitário decorrente da pandemia de COVID-19 e do espalhamento geográfico dos sujeitos participantes, decidiu-se pela utilização da plataforma de comunicação por vídeo *Zoom*.

Procedimentos para a análise dos dados

Para o Inventário de Práticas Educativas foi construída uma escala tipo Likert. Rensis Likert, conforme Quadro 1, propõe cinco pontos e um ponto neutro no meio. Os respondentes indicam seu grau de concordância ou discordância com declarações que se referem à atitude que está sendo medida (Backer, 1995), e a cada item é atribuído um valor que indica “a direção da atitude dos respondentes em relação a cada afirmação. A pontuação total da atitude de cada respondente é dada pela somatória das pontuações obtidas para cada afirmação” (Bonici & Araújo Júnior, 2011, p. 7). Dalmoro e Vieira

(2013) explicam que as propriedades básicas de uma escala Likert são: confiabilidade, a qual amplia com o aumento do número de categorias de respostas, validade e sensibilidade. O Inventário foi analisado quantitativamente, com intenção de quantificar e identificar o sentido e a intensidade da posição dos sujeitos.

Para a entrevista semiestruturada foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo é um recurso importante para superar o subjetivismo na interpretação. A autora a define como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 37).

Bardin (2011) destaca que, para a análise de conteúdo, deve-se atentar para quatro pontos: a) homogeneidade, para não se agrupar conteúdos diferentes; b) exaustividade do material; c) exclusividade: um elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias; d) adequação: a análise deve ser adaptada ao conteúdo e ao objetivo.

Conforme propõe Bardin (2011), foi realizada uma pré-análise do conteúdo, seguida da exploração de material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na pré-análise é permitido repensar o foco do trabalho, levantando-se a necessidade de rever objetivos e expectativas de resultados. Na exploração do material, os dados são organizados e agrupados em categorias. Ao final são apresentados os resultados com a interpretação. A análise demandou retorno ao conteúdo por várias vezes, com leitura na perspectiva da TRS, o que permitiu localizar especificidades, pontos comuns, visões e

integração entre as falas. Chegou-se a três temas, seis categorias e 16 subcategorias, com a identificação dos sujeitos de E1 a E12.

Resultados

O Inventário de Práticas Educativas

Foi criado um indicador que expressasse algum grau de objetividade para a análise das respostas. Foi necessário retornar a conversa com quatro sujeitos entrevistados, para entender e quantificar as expressões “sempre”, “às vezes”, “muito pouco” e “nunca”, em termos percentuais. Este esclarecimento possibilitou as seguintes frequências: Sempre (acima de 90% das vezes); Às vezes (50%); Muito pouco (25%); Nunca (0%); Não sei quantificar (Não se aplica).

Adotou-se um indicador que representasse o quanto uma prática educativa era empregada ou não, assumindo-se valores entre zero (0) e um (1): zero (0) representa que a prática não é adotada por nenhum dos sujeitos do estudo, e o um (1) que a prática é sempre adotada por todos os sujeitos. A seguir estão os valores atribuídos a cada tipo de resposta: Sempre (4); Às vezes (2); Muito Pouco (1); Nunca (Zero); Não sei quantificar (Não se aplica).

Como exemplo, a Tabela 1 apresenta critérios adotados para o cálculo, considerando-se uma pergunta fictícia: a) 11 sujeitos responderam “sempre”; b) 4 sujeitos responderam “às vezes”; c) 2 sujeitos responderam “muito pouco”; d) Nenhum sujeito respondeu “nunca” ou “não sei quantificar”.

Tabela 1

Exemplo para o cálculo do Indicador

Tipos de Resposta	Valor (de cada tipo de Resposta)	Contagem (de Respostas deste tipo)	Cálculo (=Valor* Contagem)
sempre	4	11	44
às vezes	2	4	8
muito pouco	1	2	2
nunca	0	0	0
não sei quantificar	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
Total de Respostas Válidas (exceção-se a contagem dos “não sei quantificar”)		=11+4+2=17	Soma=44+8+2=54
Valor Máximo (= Total de Respostas Válidas* Valor da resposta do tipo “sempre”)		=17*4=68	
Indicador (Soma/Valor Máximo) =54/68=0,794117647			

Fonte. Elaborado pelas autoras.

Com base no exemplo, com indicador que varia entre zero (mínimo) e um (máximo), o valor de aproximadamente 0,8 mostra que a prática é bastante utilizada pelos consultores. Isso se confirma quando a maioria das respostas se enquadra em “sempre”, algumas poucas em “às vezes” e um número ainda menor em “muito pouco”. O indicador foi calculado para cada uma das 56 questões envolvendo as três fases do EA.

As cinco práticas educativas mais realizadas pelos consultores, com os respectivos indicadores, foram: acompanhar o usuário pós-colocação no emprego (1); oferecer apoio aos usuários após colocação (0,955882353); criar estratégias específicas para cada usuário e assim colher informações importantes para identificar o perfil (0,941176471); compartilhar com a família e usuários, planejamento e tomada de decisões (0,941176471); oferecer apoio às empresas após a colocação (0,941176471).

Por outro lado, as cinco práticas educativas menos utilizadas, com os respectivos indicadores, foram: utilizar estratégias de marketing para abordar empresas (0,544117647); gerar relatórios sistemáticos para a empresa (0,544117647); fazer junto do usuário tarefas do dia a dia (0,578125); gerar relatórios sistemáticos para os usuários (0,632352941); gerar relatórios sistemáticos para a família (0,602941176).

A análise de conteúdo das entrevistas

A Tabela 2 apresenta o conjunto dos temas, categorias e subcategorias propostas, com o número de menções em cada uma.

Tabela 2

Análise de conteúdo: temas, categorias, subcategorias e número de menções

Tema 1 – Políticas Públicas		
Categorias	Subcategorias	Menções
Legislação	Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	2
	Lei de Cotas	5
	Aprovação do Projeto de Lei EA	9
Consolidação do EA	Divulgação do EA	9
	Formação de profissionais	6
	Carreira do consultor	9
Tema 2 – Inclusão em Ambiente de Trabalho		
Categorias	Subcategorias	Menções
Valores do EA	Apoio	8
	Planejamento centrado na pessoa	9
	Emprego competitivo	6
Dificuldades das fases do EA	Perfil vocacional	6
	Desenvolvimento do emprego	6
	Pós-colocação	4
Tema 2 – Conflito Na Utilização Do Ea		
Categorias	Subcategorias	Menções
Utilizar o EA	Crença na metodologia	7
	Qualificação	4
Não utilizar o EA	Dificuldades nas empresas	8
	Diz que faz, mas não faz	5

Fonte. Elaborado pelas autoras.

Em relação ao Tema 1, chama atenção o pouco destaque dado à Lei Brasileira de Inclusão (LBI), mesmo sendo uma lei importante para a área, que respalda o EA. A Lei de Cotas é mencionada por alguns participantes, por exemplo: “Ocorre uma grande dificuldade de cumprir as três fases. De todos os usuários que peguei, apenas 20% foram às três fases. E por quê? Por pressão das empresas em cumprir a Lei de Cotas” (E2). A defesa da aprovação do Projeto de Lei que regulamenta o EA também foi destaque para alguns participantes: “Ao legitimar, você cria condições para que as pessoas conheçam e consigam ter acesso” (E7).

Ainda no Tema 1, a consolidação do EA foi associada à sua divulgação: “O avanço da política pública no Brasil tende a disseminar a metodologia” (E7). A formação de profissionais também foi considerada relevante: “Não é só dizer que é um consultor, tem que ter formação, tem que respeitar os valores do EA e gerar resultados a partir desses valores” (E3). E a carreira do consultor foi expressa nas falas como uma preocupação: “É importante o consultor ser reconhecido, porque parece que estou ali pedindo um favor, vai pagar a multa se não cumprir a Lei de Cotas. Eu sou alguém que promovo a acessibilidade, não sou um favor, eu promovo o EA” (E2).

Quanto ao Tema 2, a referência aos valores do EA se expressa nas seguintes falas: “Eu acho os valores do EA muito importantes e acho que são esses valores que diferenciam o EA de qualquer outra metodologia” (E3); “O EA é uma forma da gente fazer essa inclusão, baseado no modelo social, respeitando a individualidade de cada um” (E4). O planejamento centrado na pessoa também foi considerado importante para um ambiente inclusivo: “Um grande diferencial da metodologia é que proporciona não só empregar aquela pessoa, mas sim que você consiga acompanhar, mediar e criar um plano de vida para ela” (E7). Alguns consultores fizeram referência ao emprego competitivo: “Até hoje, quando alguém vê uma pessoa com DI incluído num emprego, as pessoas se surpreendem” (E8).

No Tema 2 estão também as menções às dificuldades em cumprir as fases do EA: “A Fase 2 é muito difícil para mim, é como se eu tivesse que vender o produto Emprego Apoiado e tenho certa dificuldade em falar com o RH, principalmente quando começam a usar termos técnicos como *‘turnover’*, *‘budget’*, isso me deixa desconfortável” (E12). Alguns fazem referência ao desenvolvimento do emprego: “Na verdade, dificilmente você consegue cumprir as três fases” (E1). E a pós-colocação é vista como um desafio a ser enfrentado: “A Pós-Colocação é um desafio, porque não se valoriza o

acompanhamento e a empresa vai deixando e quando vê é uma bola de neve e só quando vai explodir é que chamam a gente” (E8).

Em relação ao Tema 3, a fala de E12 expressa as metáforas JANELA e DIVISOR DE ÁGUAS na categoria “crença na metodologia”: “Quando eu descobri a metodologia foi como se uma janela tivesse se aberto para mim. É a segurança de que vai ser planejado e a efetividade de dar certo, por isso é mais eficiente. [...] Eu já fazia inclusão laboral, mas o EA foi um divisor de águas para mim!” (E12). Quanto à qualificação, também apareceu a metáfora “divisor de águas”: “Foi um divisor de águas, você não utiliza o EA se não tem uma qualificação para isso” (E5).

As dificuldades nas empresas também se expressaram com ênfase nas falas: “O Emprego Apoiado não está disseminado e as empresas não conhecem muito, então não sabem que existe a possibilidade de customizar vaga, de flexibilizar horário, enfim, o desconhecimento da metodologia traz muita dificuldade quando a gente vai entrar na empresa” (E4). Enfim, os consultores também mencionaram o “diz que faz, mas não faz”: “Eu já tive muitos casos de empresas que diziam que faziam inclusão e aí, quando apresentei o EA, a empresa volta atrás e fala, ‘desculpa, agora eu entendi que não faço nada de inclusão’” (E7).

Discussão

A análise permitiu relacionar os dados das entrevistas com a análise do Inventário de Práticas Educativas. As práticas com maior quantificação reforçaram a ênfase das entrevistas na busca por um enfoque biopsicossocial do EA, rompendo com o modelo biomédico. A possibilidade de relacionar representações sociais e práticas potencializa a proposta de que a TRS pode contribuir com possibilidades de mudança.

Dentre as diversas funções das representações sociais, Spink (1993) destaca a orientação de condutas e das comunicações (função social), proteção e legitimação de

identidades sociais (função afetiva) e familiarização com a novidade (função cognitiva). Para Almeida et al. (2000, p. 262), há “reciprocidade entre representações e práticas sociais, assumindo-se um caráter dialético dessa relação, na qual cada um dos polos constitui uma totalidade invisível, atuando, ambos, como um sistema que gera, justifica e legitima o outro”.

Com intenção de relacionar representações e práticas, dados destacados das entrevistas serão relacionados a resultados do Inventário de Práticas. Nas entrevistas, vários consultores expressaram os valores do EA, em que prevalece o modelo social centrado na pessoa, a necessidade do apoio, o fim dos programas de Oficinas Protegidas, anunciando a passagem do modelo biomédico para o modelo biopsicossocial, fundamental para a efetividade da metodologia do EA. A mediação propiciada pelo EA, corporificada no consultor como mediador, também foi valorizada nas falas.

Os participantes enfatizaram políticas públicas mais efetivas, por exemplo, a urgência pela aprovação do Projeto de Lei que legitima o EA e, por consequência, a valorização da carreira do consultor e a relevância de políticas orçamentárias para que mais usuários possam usufruir do EA. A Lei de Cotas também apareceu interligada ao EA, com enraizamento histórico-social que parece vir dos tempos da Oficina Protegida e que, segundo os participantes, em alguns momentos atrapalham cumprir as três fases da metodologia do EA.

A análise do Inventário mostrou que as práticas mais consolidadas pelos consultores estão relacionadas à mediação. Ou seja, o apoio/mediação é a forma concreta que eles têm para colocar em prática o modelo biopsicossocial, embora o modelo biomédico ainda apareça em algumas falas, sobretudo em relação ao cumprimento da Lei de Cotas e à colocação de vagas sem análise da função ou sem levar em conta a identificação do perfil.

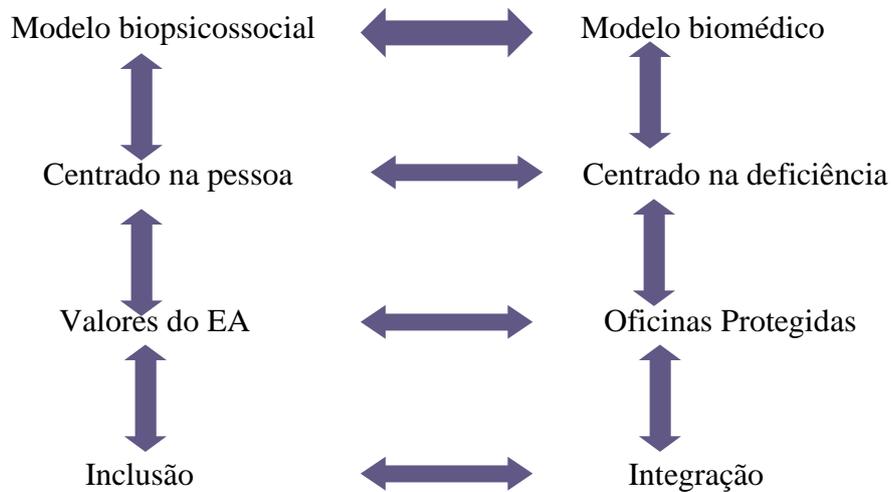
A discussão dos dados demanda a retomada da TRS. Moscovici (2012) faz referência a duas faces indissociáveis que existem em uma representação, a figurativa e a simbólica, vistas como os dois lados de uma folha de papel, anunciando os processos de objetivação e de ancoragem. Para o autor (Moscovici, 2003), a ancoragem é o processo que transforma algo estranho e perturbador no sistema de categorias de pessoas/grupos e o compara com uma categoria que consideram apropriada. Ainda segundo o autor, a objetivação é a materialização de uma abstração, é colocar no concreto algo abstrato. É reproduzir um conceito em uma imagem e integrá-los em um “modelo figurativo”, que é um “complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (Moscovici, 2003, p. 72). O modelo figurativo integra o processo de objetivação e foi priorizado no estudo aqui apresentado.

Segundo Moscovici (2012, p. 115), “ao penetrar no meio social como expressão do real, o modelo figurativo se torna então natural como se fosse copiado diretamente da realidade”. O modelo figurativo, também chamado de núcleo figurativo, expressa um esquema de forte natureza imagética, tornando concretos os elementos do objeto. Ele tem por função guiar as percepções e os julgamentos associados ao objeto de representação em uma realidade social construída (Lima & Campos, 2020).

A proposta de um modelo figurativo da representação social de EA para os participantes do estudo, como hipótese interpretativa, partiu da análise das entrevistas, posteriormente associada aos resultados do Inventário de Práticas. Como ponto de partida foram propostos pares antitéticos que, segundo Mazzotti (2002, p. 105), “organizam os discursos e produzem argumentações em contrário, os contratemas”. A Figura 1 apresenta pares antitéticos relacionando o modelo biopsicossocial e o modelo biomédico.

Figura 1

Modelo biopsicossocial e modelo biomédico – pares antitéticos



Fonte. Elaborado pelas autoras.

O recurso de pares antitéticos contribuiu para a proposta de um modelo figurativo da representação social de EA por consultores, apresentado na Figura 2.

Figura 2

Modelo Figurativo da representação de Emprego Apoiado por consultores – uma hipótese interpretativa



Fonte. Elaborado pelas autoras.

O modelo figurativo, apresentado na Figura 2, pode ser assim explicado: apesar de outros princípios do EA serem mencionados, sobressai a “prática centrada na pessoa” baseada no “modelo biopsicossocial” de deficiência, como evidenciam as seguintes falas: “O EA é uma forma da gente fazer essa inclusão, baseado no modelo social, respeitando a individualidade de cada um” (E2); “O emprego apoiado olha para as necessidades de cada usuário e a partir daí procura um trabalho, é uma forma de se fazer inclusão, baseada no modelo social” (E4).

O modelo social assume forma com a prática educativa da “mediação”, conforme as falas: “A mediação é o principal, porque é nossa relação com o outro e precisa de muita sensibilidade” (E5); “No emprego apoiado você precisa ter uma escuta ativa para o usuário e, dentro dessa escuta, fazer a mediação” (E12).

O termo que pareceu organizar as falas do grupo foi a metáfora espontânea “divisor de águas”, cujo significado foi reforçado no Inventário de Práticas, tratando o EA como um acontecimento importante que mudou o rumo da empregabilidade das pessoas em situação de deficiência mais significativa e auxiliando na passagem do modelo biomédico para o modelo biopsicossocial. Os consultores de EA parecem acreditar que o EA foi a reviravolta esperada para passar da integração para a inclusão. Como afirma Mazzotti (1998), o núcleo figurativo da representação social pode ser resultado de metáforas que aparecem nas falas, pois elas derivam de um processo por meio do qual algo novo é assimilado em representações já existentes, materializando o objeto.

Portanto, as representações sociais de EA por consultores que trabalham incluindo pessoas em situação de deficiência significativa parece se objetivar no “divisor de águas”. As práticas mais consolidadas no Inventário estão associadas a esta representação, reforçando a passagem do modelo biomédico para o modelo biopsicossocial.

Essa mudança de enfoque, muito presente na formação dos consultores, pode ter provocado mudanças no pensamento de pessoas envolvidas com EA, suscitando produção de significados que provavelmente incorporam significações novas às antigas. Esse processo pode resultar em um amálgama de representações e práticas dos sujeitos, frequentemente associadas.

Algumas Considerações

O movimento em direção à ruptura do modelo biomédico e adesão ao modelo biopsicossocial é compatível com a proposta da formação de consultores para trabalharem com EA, provocando mudanças. Quando sujeitos de um determinado grupo, no caso desta pesquisa, consultores de EA, apreendem informações ou conhecimentos sobre um determinado objeto, se inicia, em função de seus valores, culturas, normas, comportamentos e expectativas, uma seleção desses elementos e uma busca de familiarização com o objeto. Nesse processo, alguns aspectos vão sendo armazenados e outros descartados, podendo ocasionar mudança de representações e práticas.

Os resultados do estudo mostraram o EA como necessidade de mudança para se cumprir a inclusão no ambiente de trabalho. Embora os entrevistados expressem as dificuldades desse processo nas empresas, onde tende a prevalecer o modelo biomédico, a metodologia é vista como uma possibilidade de ruptura em relação a práticas existentes, como as Oficinas Protegidas e mero cumprimento da Lei de Cotas para evitar multas, sem que a inclusão seja de fato praticada.

As discussões apresentadas evidentemente não são definitivas, mas sugerem pistas e podem ser um ponto de partida para novos estudos voltados para metodologias de inclusão em ambiente de trabalho. Na concepção de alguns consultores, o “caminho”, ou “percurso” para mudanças, é construído pelo usuário através da mediação, sendo o consultor um condutor/apoiador fundamental, que caminhará numa relação não de

verticalidade, mas de horizontalidade e parceria com o usuário. Como examina Mazzotti (2008), a metáfora PERCURSO tem uma função organizadora do discurso, onde o professor é um condutor que guia o aluno no caminho do saber, deslocando-o de um ponto de menos saber para mais saber, seja esse percurso determinado ou indeterminado. Trata-se de um aspecto a ser aprofundado em estudos posteriores e espera-se que o tema não se esgote na pesquisa aqui apresentada.

Referências

- Almeida, A. M. O., Santos, M. F. S., & Trindade, Z. A. (2000). Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. *Temas em Psicologia*, 8(3), 257-267. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a05.pdf>
- Almeida, S. A. (2016). *Representações sociais das práticas e o papel do professor na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e exclusão* [Tese de Doutorado, Universidade Estácio de Sá].
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.
- Aranha, M. S. F. (2003). *Trabalho e emprego. Instrumento de construção da identidade pessoal e social*. Corde.
- Backer, P. (1995). *Gestão ambiental. A administração verde*. Qualitymark.
- Barbosa Júnior, O. F. (2018). *O emprego apoiado na inclusão de pessoas com deficiência. Um estudo em organizações sociais no Brasil* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]. Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Betti, A. P. (2011). *Emprego Apoiado*. Agbook.
- Betti, A. P. (2014). Perspectivas do emprego apoiado. *Revista Deficiência Intelectual*, 4(6), p. 12-16.
- Bisol, C. A., Pegorini, N. N., & Valentini, C. B. (2017). Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Caderno de Pesquisa*, 24(1), 87-100. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>
- Bonici, R. M. C., & Araújo Júnior, C. F. (2011). *Medindo a satisfação dos estudantes em relação a disciplina on-line de Probabilidade e Estatística*.

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Campos, P. H. F. (2003). A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In P. H. F. Campos, & M.C. da S. Loureiro (Org.), *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 21-36). UCG.

Campos, P. H. (2012). Representações Sociais, risco e vulnerabilidade. *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, 6(3), 13-34. <https://doi.org/10.18569/tempus.v6i3.1153>

Dalmero, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *RGO Revista Gestão Organizacional*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>

Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6(11), 64-77. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>

Duarte, C. S. (2004). Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, 18(2), 113-118. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>

Flament, C., Guimelli, C., & Abric, J. C. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69(1), 15-31. <https://doi.org/10.3917/cips.069.0015>

Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations. In P. Moliner (Org.), *La dynamique des représentations sociales. Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* (pp. 43- 58). Presses Universitaires de Grenoble.

- Hammes, I. C., & Nuernberg, A. H. (2015). A inclusão de pessoas com deficiência no contexto do trabalho em Florianópolis: relato de experiência no Sistema Nacional de Emprego. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(3), 768-780.
<http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000212012>
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17-44). EdUERJ.
- Lima, R. C. P., & Campos, P. H. F. (2020). Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. *Educação em revista*, 36, 1-22, e206886.
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698206886>
- Lima, R. C. P., & Santos, I. S. (2017). Representações sociais e práticas em escola de ensino fundamental: efeitos da unidade de polícia pacificadora (UPP) no Rio de Janeiro. *Psicologia e Saber Social*, 6(1), 67-86.
<https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2017.30666>
- Lo Monaco, G., & Guimelli, C. (2011). Hegemonic and polemical beliefs: culture and consumption in the social representation of wine. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 237-250. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.21
- Mazzotti, T. B. (1998) Investigando os núcleos figurativos como metáforas. *Anais da I Jornada Internacional sobre Representações Sociais*, 1-12.
- Mazzotti, T. B. (2002) Núcleo figurativo. Themata ou metáforas? *Psicologia da Educação*, 14(14), 105-114.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31923>
- Mazzotti, T. B. (2008). *Doutrinas pedagógicas. Máquinas produtoras de litígios*. Poïesis.
- Moscovici, S. (2003). Representações sociais. Investigações em psicologia social. Vozes.

- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem, seu público*. Vozes.
- Paixão, K. M. G (2018). *Mediação pedagógica e deficiência intelectual. Em cena a linguagem escrita* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista].
Repositório Institucional da Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/153388>
- Perez, J. S. (2017). *Representações sociais de trabalho docente por professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a relação entre o papel e as práticas* [Tese de Doutorado, Universidade Estácio de Sá].
- Redig, A. G. (2014). *Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais* [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
<http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/10378>
- Redig, A. G., & Glat, R. (2017). Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 330-355.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500869>
- Rouquette, M. L. (1998). Representações e práticas sociais. Alguns elementos teóricos.
In A. S. P. Moreira, & D. C. de Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (2ª ed., pp. 39-462). AB.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*.
EdUERJ.
- Sasaki, R. K. (2003). *Vida independente. História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. RNR.
- Sasaki, R. K. (2010). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos* (8ª ed.). WVA.
- Sousa, A. (2000). Emprego Apoiado: uma primeira abordagem. *Psicologia*, 14(1), 73-82. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v14i1.521>

- Spink, M. J. P. (1993). O estudo empírico da representação social. In M. J. Spink (Org.), *O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 85-109). Brasiliense.
- Torres, T. L., Camargo, B. V., Boulsfield, A. B., & Silva, A. O. (2015). Representações sociais e crenças normativas sobre envelhecimento. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(12), 3621-3630. <http://doi.org/10.1590/1413-812320152012.01042015>
- Vygotsky, L. S (2007). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Wolter, R. P., & Sá, C. P. (2013). As relações entre representações e práticas: o caminho esquecido. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 23(1-2), 87-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65452530004>