

DEFICIÊNCIA FÍSICA, ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO

*François Bonvin**

Resumo: A deficiência física, que impede a mobilidade, obriga as famílias a estratégias educativas em que o sucesso depende dos meios econômicos e culturais que elas detêm para melhor utilizar o contexto legislativo e institucional. Na França este contexto se caracteriza pela existência de um setor de ensino especial para os deficientes, em que a capacidade para absorver a demanda do segundo ciclo do ensino de segundo grau é bastante reduzida. As biografias de algumas mulheres deficientes com graves problemas de mobilidade, nascidas na França entre 1943 e 1956, mostram através do percurso de escolarização e das tentativas de entrada na vida profissional, a realidade dos obstáculos no prosseguimento dos estudos, e das condições necessárias para o sucesso da escolarização em estabelecimentos comuns, isto é, não especializados. Mostram também a dificuldade de obter um emprego assim como a necessidade de um trabalho, particularmente penoso, para impor a candidatura de deficientes a cargos mais ou menos compatíveis com a sua escolarização.

Palavras-chave: deficiência física, corpo, escolarização, trabalho, biografia

As diversas instituições ligadas aos deficientes físicos, particularmente, ao seu tratamento (hospitais, institutos de reeducação, a seguridade social) tendem a impor nomenclaturas de deficiências baseadas somente sobre a natureza e o grau de agressões ao corpo. Assim se fundou uma concepção naturalista que contribui para encobrir propriedades sociais dos indivíduos e se interessa apenas pelas características físicas dos indivíduos, segundo o seu grau de deficiência, por exemplo, o grau de privação da mobilidade entre os paraplégicos.

Se desejamos analisar os efeitos propriamente sociais da deficiência, isto é, seus efeitos sobre a biografia, sobre a integração social, é preciso, antes de tudo, observar que a história do indivíduo deficiente não se reduz à história do desgaste corporal que o atingiu. Independente dessas agressões a seu corpo ele pertence a uma família cuja posição social é claramente definida, com seus meios econômicos, suas tradições profissionais, sua rede de relações. Por isso ele tem nas diferentes esferas da existência possibilidades de futuro correspondendo aos recursos da família e grupo social. É com referência a esse conjunto de propriedades, que a deficiência comporta uma eventual correção. Por exemplo, a criança portadora de deficiência grave pode se encontrar, segundo modalidades a serem examinadas,

* École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.

Tradução Léa Maria da Rocha e Maria Helena Rocha Antunias – NAP/CERU-USP.

afastadas de instituições nas quais se opera a transmissão familiar e escolar das propriedades sociais (em particular o capital escolar e profissional) que são decisivos para a integração á classe social. Nesse sentido, à maneira de Goffman se referindo ao estigma, a deficiência, mais que uma propriedade ou um estado do indivíduo, designa um certo tipo de relação entre as propriedades de algumas categorias de indivíduos e o conjunto de recursos de seu próprio ambiente¹.

As deficiências físicas precoces e graves que atingem o corpo (para nos limitarmos aqui aos deficientes físicos, principalmente àqueles com problemas de mobilidade) afastaram por muito tempo as crianças da escola, até a instalação progressiva do ensino especializado para elas. Uma das particularidades das instituições de assistência aos deficientes é que elas constituíram progressivamente um mercado escolar específico, à medida que se impunha a idéia da obrigatoriedade escolar, ou do direito á educação das crianças deficientes. Desde então a deficiência, espécie de acontecimento determinante de desajuste da ordem esperada para a biografia, ao mesmo tempo que impede as vias habituais de acesso à escolarização e à profissão, encaminha os agentes sociais para esse mercado específico.

Esse deslocamento dos meios de origem e de transmissão do capital cultural á disposição das famílias, segundo seu maior ou menor domínio dos recursos do mercado escolar comum, é suscetível de ter efeitos diversos em razão de suas particularidades sociais e pedagógicas como sustentação pedagógica adaptada às dificuldades dos deficientes; a atenção dispensada a cada um e a seus progressos, o regime de internato, a presença de animadores especializados, pode levar as crianças de certas categorias sociais mais distantes da escola a encontrar melhores chances de prosseguir seus estudos. Essa possibilidade ditada por razões que nada têm a ver com estratégias escolares, em um meio diferente do meio de origem, pode produzir efeitos sobre a carreira escolar e por esse viés, sobre o nível de integração profissional e sobre toda a biografia.

Vamos analisar aqui, a partir de estudos de alguns casos, as modalidades segundo as quais a deficiência transforma as oportunidades de escolarização e profissionalização de mulheres atingidas gravemente em sua capacidade de se movimentar desde a infância. Iremos comparar a carreira de três mulheres, filhas de operário e de agricultores (nascidas entre 52 e 56) que passaram pelo ensino especial com duas mulheres (nascidas entre 42 e 43) filhas de um proprietário de terras e um chefe de companhia de seguros cujas famílias as mantiveram no ensino comum, tradicional. Essas trajetórias de mulheres foram escolhidas por se tratarem de aproximadamente a mesma geração, especificamente geração do imediato após-guerra. Elas são contemporâneas de situações relativamente comparáveis de possibilidades de acesso à escola e, em particular, do desenvolvimento do ensino especializado; das condições de integração de deficientes com

1 Goffman, E. *Stigmaté*, Paris, Minuit, 1975, p. 14.

mobilidade muito reduzida nos estabelecimentos normais de ensino secundário ou superior, assim como do estreitamento das relações entre o mercado escolar e o mercado de trabalho.

Em relação àquelas do período imediatamente posterior à guerra, essa geração é contemporânea de uma série de transformações que modificam consideravelmente as oportunidades de escolarização de todas as categorias sociais, o papel do capital cultural no trabalho e na estrutura dos empregos. Para os deficientes físicos atingidos em seu capital corporal, essas oportunidades e essas modificações baseadas no capital cultural significam acréscimo de chances, desde que tenham acesso a elas, e obtenham êxito. Esse período do pós guerra foi marcado por um conjunto de medidas legislativas e regulamentares que consagram e reforçam outras já delineadas no sentido do desenvolvimento da escolarização e do emprego para deficientes.

Essas transformações profundas, ao mesmo tempo no contexto geral e nas condições específicas dos deficientes, conferem a população deficiente, nascida nos anos do imediato pós-guerra e até o fim da década de 50, o carregar de uma geração de transição, testemunha de transformações que as biografias individuais revelam. Basta evocar as mudanças gerais que marcaram o sistema escolar e as oportunidades de escolarização das diferentes categorias sociais: a mencionar apenas o crescimento do número de alunos em todos os níveis de ensino secundário, o crescimento do número de bacharelados por segmento de idade, o desenvolvimento dos efetivos do ensino superior e ainda, a explosão do sistema escolar em grupos hierarquizados que significam outras tantas diferenças nas oportunidades de ter acesso ao segundo ciclo, aos *baccalaureats*² científicos e também às diferentes opções do ensino superior.

No que concerne aos deficientes, duas leis – a de 23.11.1957 e a de 30.06.1975, introduzem orientações decisivas. A de 1957 institui as Comissões Departamentais de Orientação dos Doentes (CDOI) encarregadas de controlar as soluções de educação adotadas para as crianças. No que se refere aos adultos, pode ser que marcada

2 Na França, o primeiro grau começa com 6 anos e tem 5 séries, do CP ao CM2 (fim do primeiro grau). O segundo grau tem um primeiro ciclo de 4 anos: "sixième, cinquième, quatrième, e troisième" ao fim da qual o aluno se submete ao BEPC (Brevet d'études). O segundo ciclo do segundo grau com três séries: a classe de "seconde", de "première" e de "terminale" ao fim da qual se passa o "baccalauréat", diploma do secundário que dá acesso ao ensino superior. A classe de "seconde" é única, ao contrário das "premières" e "terminales" que se diferenciam em numerosas seções entre as quais as mais valorizadas são as científicas C e D e as menos valorizadas as G que conduzem ao "baccalauréat" de técnicos. Ao fim da classe de "première" havia um exame parcial denominado "baccalauréat première partie" que se tornou, nos anos 70, o "baccalauréat" de francês. Depois do CM2 havia até o fim dos anos 60 as classes de "fin d'études primaires" para os alunos que não podiam entrar na classe de "sixième", segundo grau. Os estudantes terminavam essas classes com 15 anos, obtendo ou não o "certificat d'études primaires" (CEP). Os níveis mais baixos do ensino técnico se faziam no Colégio de Ensino Técnico (CET), com entrada no fim da classe de "cinquième" do ensino geral. O Certificado de Aptidão Profissional, o CAP, se preparava em 2 anos e o BEP, Brevet de Ensino Profissional, em três anos. O recrutamento desse ensino técnico era constituído pelos alunos eliminados do ensino geral.

pelas preocupações da época que se referem á mobilização da mão-de-obra, ela previu instituições de “trabalho protegido”. (centros de ajuda pelo trabalho, oficinas protegidas, centros de distribuição do trabalho a domicílio). Ela obrigou as empresas a empregarem uma certa proporção de trabalhadores deficientes e definiu as modalidades de acesso dos deficientes ao recrutamento para estes postos de trabalho.

Um dos principais traços da lei de 1975 é a ênfase dada à escolarização das crianças e ao acesso dos adultos à profissão, com vistas à integração nas escolas e empresas comuns. Para crianças e adolescentes ela reforça a noção de obrigação educacional, seja no meio escolar comum, seja em estabelecimentos especiais. Os estabelecimentos médicos, médico-educativos, sociais e sócio-educativos são obrigados a terem classes elementares profissionais ou de ensino geral, segundo suas possibilidades. Uma comissão de educação especial, com maiores meios de ação, assume o papel da CDOI em cada departamento. Uma alocação especial de recursos foi atribuída para compensar os maiores custos educativos decorrentes das deficiências.

Para os adultos, as instituições do setor protegido foram redefinidas, sobretudo foi dado um estímulo para as empresas abrirem postos de trabalho adaptados aos deficientes e a empregarem 10% de trabalhadores deficientes (foi definido um sistema de garantia de recursos).

No que se refere à escolarização de crianças e adolescentes, duas circulares³ de 1982 e 1983, dirigidas aos diretores de departamentos de ensino, insistem sobre a integração individual em classes de aula comum; elas definem os meios de uma ajuda personalizada nos planos escolares, psicológicos, médicos e paramédicos e preconizam a realização de trabalhos necessários para a acessibilidade dos locais escolares, principalmente para os alunos de mobilidade reduzida. Dois decretos⁴ de 1978 (que mencionam especialmente as cadeiras de rodas), fixam as normas de acesso aplicáveis aos estabelecimentos públicos nas novas construções e no caso de imóveis já existentes.

Essas leis e medidas de aplicação tiveram grande importância para todas as categorias de deficientes físicos, em particular para aquelas que foram atingidas na sua capacidade de locomoção. Observa-se que, ao menos nos textos, a integração no ensino comum dos alunos deficientes não perdera a sustentação particular, fornecida pelo ensino especial.

Uma análise precisa dos efeitos desses movimentos, nos domínios escolares e profissionais, permitiria situar as trajetórias dos deficientes na história social

3 Circulaire n. 82-2 e 82048 de 28.1.82, Circulaire n. 83-4 de 29.1.83, não publicadas no Journal Officiel, relativas à criação de uma política de integração a favor das crianças e adolescentes deficientes. Conforme “L'enfance handicapée: prestations et education speciale”. Bulletin Officiel, fascículo especial n. 86/18.

4 Decreto 78 109 de 1.2.78, Journal Officiel de 2.2.78 e Decreto 781 167 de 9.12.78, Journal Officiel de 16.12.78.

de sua geração. É essa aproximação que pode esclarecer os princípios gerais de compreensão das biografias, dos subconjuntos, somente em parte singulares, que os deficientes constituem.

As biografias aqui sublinhadas atestam a que ponto as modificações legislativas e regulamentares não tiveram efeito automático sobre as carreiras dos deficientes, bem ao contrário, elas se desenvolveram de certa forma na fronteira entre um estado antigo e as novas possibilidades, que foi preciso muitas vezes exigir para que fossem realizadas⁵. Isso é particularmente verdadeiro no que se refere à integração profissional. Ao termo das carreiras escolares, os deficientes físicos se depararam com as mais brutais formas de repúdio e se viram devolvidos a uma identidade reduzida somente à deficiência.

- 5 Alguns índices dessas transformações podem ser constatados através dos seguintes números: Em 1984/85, 28.250 alunos deficientes estavam integrados no ensino comum, dos quais 17.845 no primeiro grau, 6.624 no primeiro ciclo do segundo grau, 2.364 no segundo ciclo curto e 1.415 no segundo ciclo longo. Esse total era de 20.807 em 81/82. Se considerarmos somente os outros deficientes físicos (sensoriais, enfermos motores cerebrais e deficientes mentais excluídos) o efetivo total é de 5.931: 418 no segundo ciclo longo, 697 no segundo ciclo curto, 1.413 no primeiro ciclo e 3.400 no primeiro grau. No mesmo ano, os diversos estabelecimentos de ensino especial escolarizavam 16.109 "outros deficientes físicos" (deficientes motores não cerebrais). É provável que os estabelecimentos comuns acolhessem relativamente mais deficientes com lesões mais leves. Notes d'Informations du Service Statistique de l'Education Nationale 83-12 e 86-8. Uma pesquisa para o ano de 1971-72 mostrou que havia sobre o conjunto das academias, 121 quartos adaptados para deficientes graves, isto é, de mobilidade bastante difícil (Le Mans, 2; Rennes 5; Brest 2; Nantes e Angers nenhum) Readaptation, 195, dez.72. Desde 1967 o Centro Nacional das Obras Universitárias (CROUS) concebe projetos-tipo de alojamento de estudantes, tornados obrigatórios desde 1968, de 300 quartos dos quais 2 adaptados a deficientes. Segundo uma pesquisa sobre o ano escolar de 1977/78, os Centros das obras universitárias tinham 220 quartos adaptados e recebiam 290 deficientes físicos: 800 estudantes deficientes físicos entraram em contato com o Centro de Obras Universitárias, dos quais 320 deficientes graves entre os quais 90 tinham necessidade da ajuda de uma terceira pessoa. Readaptation, 284, dez.81. Há também 4 foyers como do GIHP – Grupo de Inserção de Deficientes Físicos (o de Nancy tem 25 quartos). O Centro Universitário de Cura de Saint-Hilaire, o único Centro Universitário associado a um centro de cuidados médicos, tem 202 leitos dos quais 101 para reeducação e readaptação funcional. No que concerne ao emprego as informações são ainda mais precárias. O número de lugares nos Centros de Ajuda pelo Trabalho passou de 27.600 em 1975 a 54.400 em 1984, nas Oficinas protegidas de 2.400 a 58.000. No que diz respeito à integração nas empresas, um índice é fornecido pelo progresso das garantias de recursos concedidos aos trabalhadores empregados em empresas que passaram de 519 milhões de francos em 1978 a 2.100 milhões em 1984. Fonte: Claude Moquet, Dix ans d'actions en faveur des handicapés: acquis, deceptions, suggestions, Regards sur l'actualité, 113, juillet/aout 1985. Segundo o relatório de Denis Jacquart sobre o projeto de Lei 681 em favor do emprego para trabalhadores deficientes (anexo ao processo-verbal da reunião do 7.5.87) a obrigação de trabalho é insuficientemente respeitada e pouco controlada. Ela permite às vítimas de acidentes de trabalho e de doenças profissionais de serem consideradas como beneficiários. Em 1895 os acidentados do trabalho representavam 75% dos beneficiários da obrigação de emprego e 40% dentre eles sofreram incapacidade permanente inferior a 10%. Em 1985 existiam 140.150 empresas sujeitas a taxa global de 6% de deficientes, elas empregavam 8.090 795 assalariados elas deveriam empregar 488.016 deficientes, 68.500 dentre elas não empregavam nenhum. Ainda em 85, somente 23 departamentos entre 96 controlaram aplicação da lei pelas empresas; 841 empresas foram obrigadas apenas a pagar indenização, elas pagaram em média 16.000 francos por trabalhador ausente embora o montante fixado seja de 23.819. Fonte: Documents de l'Assemblée Nationale. Seconde session ordinaire de 86-87, document 733. Os efetivos do ensino especial, passam de 350.692 em 75/76 a 333.092 em 84/85. Fonte: Note d'Informations. Service Statistique de l'Education Nationale.

UMA TRAJETÓRIA DE MULHER

Lisa nasceu em 1955, filha mais velha de uma família de pequenos agricultores, “arrendatários” que no momento nada tinham de seu (mais tarde compraram o sítio e melhoram de vida). Como ela mesma explica, um acidente no parto provocou na criança, uma deficiência nas células do cérebro, fazendo com que os membros inferiores não obedecessem mais e também a mão esquerda, completamente dobrada sobre seu braço, ficou paralisada. Atualmente ainda não pode se manter em equilíbrio sem apoio e se ela cai não pode se levantar sem auxílio. O estado de sua mão esquerda impede o uso de muletas. Ela pode se mover, com muita dificuldade, apoiando-se sobre móveis e deslocando seu peso de uma perna para outra.

Lise possui uma cadeira de rodas, especialmente adaptada para ser acionada e conduzida com uma só mão, o que a torna menos fácil de manejar e mais pesada que as outras, ela não pode subir aclives e manobra mal em espaços exíguos, como por exemplo nos corredores de lojas. Ela não pode sozinha descer a cadeira de rodas do automóvel (existem sistemas elétricos de elevadores para carros, mas Lise não os instalou no seu porque, de todo modo, na cidade em que vive, em quase todos os lugares existem obstáculos ainda mais difíceis para ela que tem de manobrar com uma mão só). No seu local de trabalho ela dispõe de uma cadeira que deixa na porta quando sai, e que encontra quando volta. Para as viagens que faz, sempre acompanhada, possui uma cadeira mais leve, mas que também não pode ser manobrada com uma só mão.

Durante os primeiros anos, na casa de meus pais, Lise se movimentava sobre o ventre ou com auxílio de terceiros. Apesar de tudo ela cursou o primário comum, na escola da vila, situada a três ou quatro quilômetros do sítio. “Meus pais me conduziam e eu ficava bem na escola. As outras crianças me ajudavam muito, gostavam de carregar minhas coisas, me prestavam pequenos serviços. As professoras me facilitavam tudo que poderia me trazer problemas.”

Com dez anos, graças ao auxílio de uma assistente social, ela foi colocada muito longe de sua casa, num hospital na região parisiense, com auxílio de assistentes sociais, pois lá existia uma clínica para enfermos motores cerebrais (IMC). “Meus pais tinham compreendido que eu não podia ficar no colégio da cidade vizinha... Isso foi muito duro para eles, mas sabiam que era necessário me colocar em um centro especializado. Para mim também foi duro ter de partir, mas eu queria ir à escola.”

Lise repetiu no hospital o CM2 (classe final do primeiro grau) e continuou sem problemas até a classe de *troisième* correspondendo ao fim do primeiro ciclo do segundo grau. A entrada em uma instituição especializada foi uma etapa capital para ela sob vários aspectos: primeiro porque, pela primeira vez estava fora de seu meio de origem, onde sendo caso único estava sempre protegida, e agora teria que aprender a fazer tudo com crianças que tinham os mesmos problemas. Assim “apren-

di a resolver meus problemas, contando só comigo mesma. Aprendi a trabalhar lavando roupa para o hospital. Do ponto de vista escolar era um quadro no qual a gente se ajudava para trabalhar reunidos em pequenas classes, acompanhados por dois professores. Até estávamos bem”. Esses anos de reeducação física e de exer-tos musculares permitiram recuperar suas pernas, que a atrofia muscular havia completamente dobrado, mas desse ponto de vista, os progressos cessavam aí.

O centro de reeducação “estava completamente adaptado para mim. Tudo estava localizado no térreo: restaurante, quartos, classes. Ia-se e vinha-se, brinca-va-se divertia-se muito, o ambiente era muito bom. Havia educadores que ficavam conosco todo o tempo, exercia-se toda espécie de atividade, entre nós tudo corria bem. Para mim foi capital, era verdadeiramente a reeducação. Antes eu sabia me desembaraçar muito mal por mim mesma. Em casa mamãe fazia tudo para mim”.

“Lá, foi a primeira vez que me encontrei com crianças que tinham os mes-mos problemas que eu e alguns problemas mais graves, logo éramos todos iguais, não havia ninguém para nos lamentar e ninguém estava a nossos serviço. Isso per-cebemos logo, embora houvesse outros que já estavam lá há mais tempo, eram crianças entre 10 e 16 anos, até mesmo 17, os mais velhos, e sabiam fazer tudo sozinhos. Eu tinha tudo a aprender e isso me obrigava a não contar senão comigo. Tendo tudo a aprender essa etapa foi capital para mim. Tínhamos classes pequenas de 16 alunos, tínhamos dois professores, nós os conhecíamos bem e eles a nós. Estávamos verdadeiramente bem”.

“Certamente era muito duro, com 10 anos ficar longe da família; voltáva-mos só nas férias, era difícil, mas estávamos bem. Uns ajudavam os outros no trabalho, havia lá crianças de todos os níveis. Tínhamos também uma formação para atividades domésticas. Isso nos ocupava e nos levava a nos desembaraçar, isso nos obrigava a aprender a trabalhar também”.

Ela obteve o BEPC, diploma de fim do 1º ciclo. Poderia ter deixado de estudar. Seus pais, que não tinham experiência de uma escolarização no segundo grau e se questionavam sobre o que poderia ser o seu futuro, a deixaram escolher. “Orientada um pouco por todos”, como ela diz, foi para um Centro situado na costa bretã. Uma médica que se transferiu para lá no mesmo ano a influenciou muito. “Se queria continuar os estudos era necessário ir para onde havia vagas”. Pressio-nado pela procura das famílias, este estabelecimento colocava em funcionamento pela primeira vez uma classe de *seconde*. Professores do colegial da cidade vizinha vieram dar aulas aos alunos que seguiam também um telecurso. No fim desse ano, a maioria das famílias procurou matricular seus filhos em estabelecimentos que oferecessem uma diversidade maior de cursos, em particular os da seção científica C, a mais valorizada⁶.

6 A parte de bacharelados em cada geração de jovens em idade de passar o “baccalauréat” aumentou por volta dos anos 70, passando de 12,2% em 1966 para 23,7% em 1974. No ano de 1976 a probabilidade de se tornar bacharel (relação entre bacharéis saídos de uma categoria social dada e a coorte de crianças da mesma categoria com a mesma idade se situava, segundo as diferentes maneiras de avaliar a “coorte de crianças com a mesma idade”,

No ano seguinte Lise ficou no mesmo estabelecimento, freqüentando com três outras colegas uma classe de *première G2* (a única classe de primeira série existente). Todos faziam ao mesmo tempo o telecurso e os cursos de francês, matemática e de línguas, dados no estabelecimento por professores do colegial da cidade. No fim do ano ela passou o *baccalauréat* de francês. Lise achava o trabalho na escola por correspondência muito austero e desejava continuar a estudar em um estabelecimento onde estivesse menos isolada. “Era mesmo duro trabalhar desse modo; não é a mesma coisa que estar numa classe, não há o mesmo ambiente. Sente-se só no nosso canto. Procurávamos nos ajudar, os professores empenhavam-se em nos ajudar, mas mesmo assim era duro. Para a classe terminal, isso seria muito difícil e não agüentaríamos.”

Por outro lado, como depois de três anos ela não recebia mais nem cuidados especiais, nem reeducação, não havia mais progresso a fazer. Ela deveria normalmente deixar o estabelecimento, a menos que pleiteasse um emprego em uma “oficina protegida” que estava sendo instalada na vizinhança, caso em que poderia continuar onde estava até a abertura do estabelecimento. Lise não sabia ainda para onde ir, mas queria continuar a estudar e, tanto quanto possível, não desejava o telecurso. Ao mesmo tempo hesitava: seria possível conseguir um emprego fora do ambiente protegido? Partir seria abandonar a presa por sua sombra? Seus pais a deixaram escolher livremente o que desejasse. A seus olhos, seu nível de instrução já era considerável e eles não percebiam como estudar mais a ajudaria a encontrar emprego.

O pessoal médico do estabelecimento em que estava era muito realista, isto é, pessimista: com esse estado físico, ela não teria praticamente nenhuma oportunidade de encontrar um emprego em nível correspondente ao *baccalauréat*. Foram os professores que a encorajaram a fazer valer seus méritos e possibilidades intelectuais. Encontraram uma vaga em um centro de cura para estudantes do segundo grau, ainda uma vez mais longe, na região parisiense. Uma de suas colegas foi também admitida nesse centro. Aí ela descobre um quadro que descreveu como muito diferente de tudo o que conhecera até então, bem menos adaptado a pessoas em cadeiras de rodas. “Estávamos lá como que encerradas em um convento, havia um muro, estávamos mesmo isoladas”.

Ela trabalhou bastante neste curso; seu desejo de continuar estudando se reforçou. Passou o *baccalauréat* sem problemas. Depois se inscreveu na IUT – Instituto Universitário Técnico de Gestão em Mans. Aí ela obteve uma das duas acomodações equipadas para pessoas deficientes; conseguiu seu diploma em gestão e pára de estudar. Primeira estudante em cadeira de rodas a vir para o IUT de Mans, sua primeira experiência seria da inadaptação dos locais: as salas de aula do primeiro ano eram no alto de alguns degraus, e a classe de segunda série no segundo

para os filhos de agricultores que exploravam suas terras, ficava entre 26% (super-estimação) e 20,6% (sub-estimação). Fonte: *Études et Documents*, n. 80.1 du SEIS, étude réalisée par F.Ouvertard.

andar. “Os estudantes me transportavam até a sala de aula, nós ríamos muito, era simpático”. O restaurante também era no alto, ela comia então numa sala de aula para onde lhe levavam uma bandeja. Praticamente era tudo inacessível e para cada deslocamento era preciso pedir assistência de terceiros.

Essa carreira escolar terminou bem, quando comparada com as oportunidades de acesso dos filhos de agricultores ao *baccalauréat* no ano de 1975 e no IUT. Poderíamos perguntar o que seria dos seus estudos secundários se ela não tivesse podido ser admitida em um estabelecimento adaptado; depois da terceira classe, e mais ainda da primeira, se ela não encontrasse estabelecimento escolar, ou se sua carreira tivesse se desenrolado no seu meio de origem. Quando Lise encontrou emprego em sua pequena cidade do seu departamento de origem, sua irmã mais nova (nascida em 61) veio morar com ela para lhe ajudar na vida cotidiana, fazendo o papel de “terceira pessoa”. Sob certas condições a lei de 1975 concede aos deficientes que têm necessidade de uma “terceira pessoa” para as tarefas diárias, um benefício para pagar essa ajuda. Sua irmã frequentou o liceu da cidade e obteve o seu *baccalauréat*. Porém apesar do exemplo de sua irmã mais velha, ela não pensa em continuar os estudos e vai trabalhar como auxiliar de escritório. O irmão mais velho, nascido em 62, prepara o Brevet de Etudes Professionnelles (BEP) agrícola e seu destino será dirigir o sítio dos pais, com os quais trabalha.

ENTRADA NA VIDA PROFISSIONAL E CONQUISTA DA AUTONOMIA

O deficiente tem sempre que provar que, com pequenas adaptações a deficiência, não constitui uma carga suplementar, e que portanto, pode fazer seu trabalho como todo mundo.

Para Lise a procura do primeiro emprego foi longa e difícil. Ela ficou quase dois anos na casa dos pais, entre 76 e 78. Recorreu ao mesmo tempo a pequenos anúncios em jornais, à Agência Nacional de Empregos e a algumas relações sociais.

A deficiência visível é um obstáculo insuperável; quando ela diz que está em cadeira de rodas, ou em certos casos, quando ela se apresenta, é sempre descartada. Certa vez ela esteve para ser engajada por um longo período de substituição em um colégio técnico, mantido por religiosas, quando se verificou que ela não poderia manobrar a cadeira de rodas sobre o estrado do professor. Como disse Lise, “para as religiosas era inconcebível ensinar sem o estrado”.

Finalmente, foi através de relações que ela conseguiu obter um emprego de telefonista em um hospital em construção, em uma pequena cidade, distante 50 quilômetros do domicílio dos seus pais. “Meus pais conheciam alguém, que conhecia o Diretor... Fui admitida como telefonista. Nada mais havia disponível, era isso ou nada. Aceitei imediatamente... Estava, apesar de tudo, contente de ter um emprego, ser independente, porque eu já começava a duvidar que conseguisse.”

Lise ficou muito satisfeita com esse trabalho, que fez por três anos. Em seguida se submeteu a um concurso de encarregada de administração para recrutamento de pessoal para empregos reservados. Foi aprovada e inscrita na lista de aptos para esse trabalho. Logo depois, foi aprovada como adjunta dos quadros na opção contabilidade; classificada em primeiro lugar, obteve o cargo no qual permanecia, há cinco anos, na época da pesquisa. Ela pensava, em seguida, concorrer ao cargo de Diretor de Hospital, o que implica em muitas dificuldades, em particular, acesso a lugares não preparados para deficientes, mas era o seu objetivo.

A carteira de motorista foi também uma etapa decisiva para Lisa. Os meios de transportes comuns são na maioria dos casos interditados aos deficientes graves, salvo mediante ajudas particulares que representam mais dependência e entraves. Desse modo a aptidão para conduzir um veículo de maneira autônoma constitui uma das condições essenciais da mobilidade e uma das grandes aspirações dessa categoria de deficientes.

Para isso, Lisa teve vários obstáculos suplementares a enfrentar; entre outros, devia encontrar um carro pequeno equipado e adaptado pois ela não poderia girar a direção comum e comandar os freios por causa da mão esquerda paralisada. Os comandos deveriam ser especialmente leves, pois ela tem pouca força. Quando encontrou uma auto-escola para deficientes, esses eram os obstáculos a vencer. Essas auto-escolas eram relativamente recentes e raras, havia somente três no oeste da França.

A partir de seu primeiro emprego, desde 1979 ela fazia uma tentativa junto a um centro de reeducação para deficientes físicos nas cercanias de Mans. Precisou renunciar a seu desejo porque não havia direção hidráulica em pequenos automóveis.

Em 1981, um pequeno anúncio lhe forneceu o endereço de uma auto-escola em Caen que dava carteira de habilitação para deficientes, mas o carro da auto-escola não era suficientemente adaptado. Novo obstáculo. Lise ouviu dizer que na feira de Caen estava exposto um carro, bem adaptado. Dirigiu-se para lá com uma acompanhante, constatou que o carro não tinha comandos como os indispensáveis para ela. Enfim, em uma escola de Mans, ofereceram para lhe ensinar a conduzir, desde que ela dispusesse de um carro adaptado, fornecendo ela mesma os comandos necessários. Foi preciso ir a Mulhouse encomendá-los sob medida. O fabricante de Mulhouse enviou-a a Heidelberg na Alemanha, onde havia a fábrica que fazia justamente esses tipos de comandos. Nova viagem nas mesmas condições. Em três dias ela conseguiu os comandos adaptáveis. Conseguiu com a Agência para a Formação do Pessoal Hospitalar (ANFH), uma autorização sem perder o salário para se ausentar e o pagamento do curso na auto-escola de Mans. Dois meses de aulas e não havia progresso, ela não conseguia conduzir; no fim, a mesma pessoa que lhe aconselhara a tentar obter sua carteira de motorista, aconselhou-a a renunciar porque ela não tinha força suficiente. Lise, porém, decidiu não renunciar. Retomou

contato com a auto-escola de Mulhouse e lá conseguiram modificar o sistema de comando, adaptando-o às suas forças. Por fim, em junho de 1983, ela conseguiu um carro adaptado.

É necessário contar a história da conquista dessa carteira de habilitação de maneira pormenorizada, para que se compreenda todo o complexo de recursos (dinheiro, energia, tempo, paciência para esperar e mobilizar apoios diversos, enfim, fé em si mesma) que o deficiente deve arregimentar para procurar se movimentar. Os próprios pais, depois de tê-la desencorajado, duvidando de suas forças e de suas oportunidades para conseguir a carta de motorista, ficavam inquietos quando viam a filha se arriscar em um automóvel que não poderia dominar. “Quando eu obtive a licença para conduzir, disse-lhes, ‘eu a tenho’, mas eles não ficaram muito contentes. Eles se perguntavam o que iria acontecer, só quando viram que eu me ajeitava sozinha e muito bem com meu carro adaptado, então ficaram super-contentes e tudo mais...”

A mobilidade supõe um conjunto de fatores reunidos e, a falta de apenas um entre eles, pode impedir o recuo dos limites ultrapassados, mesmo após uma conquista tão importante como a possibilidade de conduzir seu próprio carro. Trata-se de um conjunto de condições complementares uma das outras, séries de mesmo sentido, nas quais cada elemento novo multiplica os ganhos obtidos pelos outros, como por exemplo, a cadeira e o carro adaptados, a habilitação acessível, o emprego suficientemente remunerador. Assim por exemplo, a falta de acesso à cadeira de rodas e aptidão física para transportá-la e manobrá-la pode ser o ponto de ruptura entre os diversos pólos de existência que são o alojamento, a habilitação, o lugar de trabalho, os locais de encontro com a família, com uma rede de relações, enfim com os locais em que se situam bens, cuja utilização constitui lazer. É o caso frequente de mulheres cuja força física é pequena e de certos deficientes com tipos diversos de fraqueza nos braços, os quais têm aí um limite imposto pelo tempo em que se realiza um progresso técnico que pode permitir suplantá-lo, como é o caso da disponibilidade do elevador elétrico que permite transferir a cadeira para o automóvel ou a correia que permite com pouca força a transferência da cadeira para o leito. Ainda assim, numerosos obstáculos estão presentes em todo o lugar no espaço urbano, não adaptado suficientemente, cada um a barrar o deficiente e a excluí-lo de setores desse espaço. Os limites das calçadas nas ruas, escadas, declives excessivos, estreiteza de passagens que impedem atingir a casa de um amigo, frequentar bibliotecas, cinema, colégios, lojas. Suplantar cada um desses obstáculos absorve uma parte importante da vida dessas pessoas e contribui para restringir o universo do deficiente físico.

Para Lise, dirigir seu próprio automóvel foi uma revolução. “Agora se eu quiser ir passear na natureza por algum tempo, eu posso ir... Após ter o carro, o fato de sair e passear sozinha me dava uma sensação de liberdade...”

Mas a grande mudança em sua vida, aconteceu quando Lisa, tendo encontrado um alojamento no térreo, ia de automóvel até a porta, descia do carro, abria a

porta e entrava em casa sem ajuda, podendo sair quando bem desejava. A partir de então as regularidades que interrompiam seu ritmo de vida e a de sua irmã, perderam rigidez. Assim ela escaparia um pouco da dependência da família e do universo doméstico, o mundo ganhara outra dimensão. À tarde, depois do trabalho, ela poderia ficar freqüentemente no hospital conversando com um ou outro colega. A partir desse momento, ela poderia freqüentar seus amigos, bastando preveni-los para que a ajudassem a sair da cadeira e a entrar em suas casas. No entanto a incapacidade de sair sozinha da cadeira, de manobrá-la em uma descida ou em espaços estreitos ainda, a impedirá de se lançar em outras aventuras e a manterá prisioneira, afastada de um conjunto de lugares. Por exemplo, quando ela viaja fora do quadro conhecido, ela deve sempre levar uma companhia, para quem ela paga a viagem, assim como para suas férias mais distantes como Baleares, Antilhas. Até o momento da entrevista, Lise não via como ultrapassar tais limitações.

Uma trajetória como a que foi exposta em suas articulações essenciais, faz transparecer a que ponto cada uma das etapas constitui uma passagem arriscada e incerta. Do ponto de vista dos anos de formação, a passagem do âmbito da família para a instituição especializada foi dolorosa. Na verdade, depois do fim do primeiro ciclo do secundário, os benefícios de freqüentar um universo escolar adaptado do ponto de vista dos arranjos materiais e pedagógicos, poderiam se perder, na medida em que os estabelecimentos adaptados de segundo ciclo são pouco numerosos, pois as orientações se fazem, com efeito, freqüentemente para o ensino profissional.

Lise fez em condições penosas um segundo ciclo secundário que poderia ter se interrompido depois de cada classe. E isto não tanto por causa da insuficiência de locais adaptados às possibilidades de movimento dos deficientes graves, mas porque as perspectivas de emprego para deficientes diplomados não pareciam boas aos olhos do pessoal dos estabelecimentos de reeducação dos mesmos. Os professores, ao contrário, a encorajaram a prosseguir os estudos, acreditaram que seu êxito em obter o diploma seria decisivo. Sua carreira profissional mostra a que preço deficientes podem encontrar emprego, desde a necessidade de apoio para que a candidatura seja levada em conta, mesmo para um trabalho pouco qualificado... e portanto abaixo das qualificações que as pessoas possuem. Somente depois de conhecida e integrada na sua empresa é que Lise pode, pela via dos concursos, ter acesso a empregos que correspondiam às suas aptidões e à sua formação.

AS ETAPAS DE UMA CARREIRA DE DEFICIENTE

O desenvolvimento de uma vida de deficiente se inscreve em um determinado estado de oferta de possibilidades de escolarização e de emprego, seja no mercado comum seja mercado protegido, reservado aos deficientes. O acesso a

essas diversas possibilidades, formalmente as mesmas para todos, é especificada em cada caso, para o conjunto de características ligadas à origem social e às características da deficiência.

Segundo esses recursos materiais e culturais a família enquadrará a criança de maneira mais ou menos eficaz, caso contrário, será obrigada a delegar o controle de sua escolarização a instituições especializadas. A manutenção na família ou a ruptura com o meio de origem e suas particularidades culturais e sociais, assim como suas conseqüências para a escolaridade, podem ter efeitos de sentido diverso, em particular sobre a concepção de futuro e, conseqüentemente, sobre a duração dos estudos e dos diplomas adquiridos. As características da deficiência condicionam a seu modo, os riscos e os custos do sucesso em cada etapa, em particular, elas afetam o rendimento sobre o mercado de trabalho, cujas exigências podem ser, relativamente, diferentes daqueles existentes na escola.

Dois conjuntos de casos construídos a partir da variação de características essenciais, como origem social, instituição de escolarização e particularidades da deficiência, farão ressaltar o que a trajetória de Lise apresenta de particular e de geral ao mesmo tempo, e assim permitirão uma visão mais completa das carreiras de deficientes. Apresentamos de um lado biografias de pessoas originárias de famílias modestas, que a deficiência conduziu a fazer a escolaridade longe de suas casas, em centros de reeducação e, de outra parte, biografias de pessoas de famílias abastadas, que menos atingidas na sua mobilidade, foram escolarizadas em estabelecimentos comuns. Apresentaremos primeiro a carreira escolar e depois os esforços para entrar na profissão.

A PASSAGEM PELA ESCOLA: INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA OU ESCOLA COMUM

A passagem pela escola é decisiva para a seqüência da carreira, em particular para os deficientes que, privados de uma parte do capital físico, devem tudo colocar no capital cultural, não somente para ter um emprego e meios de subsistência, mas também, pela qualidade de vida que lhes poderá dar.

A alternativa escola comum/escola especializada pode ser aqui a questão essencial, a saber, se é possível manter deficientes separados ou se eles devem ser integrados na escola comum; coloca-se ainda a questão da sustentação pedagógica requerida para o êxito de tal integração escolar. A escola especial, pelo enquadramento particular que ela oferece e o quadro social que ela constitui, como internato, pode ser um meio favorável ao sucesso escolar. Quanto à escola comum, no centro dos esforços atuais de integração dos deficientes, na medida em que ela disfarça a ficção da igualdade de todos, pode ser o lugar do fracasso e da rejeição de categorias denominadas de “deficientes sociais.”

As circulares recentes, visando definir as condições de integração dos deficientes, sublinham um dos aspectos essenciais que é a necessidade de um apoio

como presença de médicos, materiais pedagógicos adaptados aos alunos. Nesse sentido, as adaptações e as técnicas que permitem o acesso a lugares e a mobilidade das pessoas são apenas uma das condições do restabelecimento da comunicação entre deficientes e a escola. O que os integra à escola são os meios que favorecem seu êxito escolar e, através dele, a entrada no mercado de trabalho.

Apresentamos as biografias de duas jovens mulheres originárias, como Lise, de famílias modestas e que passaram igualmente alguns anos no centro de cuidados e de reeducação de Lorient, costa bretã, onde Lise fez o início do segundo ciclo. Elas representam carreiras escolares, em certo sentido, com maiores riscos que a de Lise, num caso de deficiência diferente, mais desfavorável com relação aos estudos e no outro maior influência da família sobre a escolaridade, que resultou em destinos profissionais muito diferentes também.

Marie nasceu em 1953. Seus pais se separaram muito cedo, ela foi educada por sua mãe, que tinha um café e depois teve de abandoná-lo, passando a trabalhar como faxineira em um hospital. Em decorrência de um traumatismo no nascimento, ela teve uso reduzido de suas pernas, mas ela pode andar um pouco, até mesmo subir três ou quatro degraus se tiver apoio. Pode ficar em pé alguns minutos. No cotidiano ela se desloca em cadeira de rodas e conduz um automóvel automático cujos freios e acelerador podem ser comandados com as mãos. Tem necessidade de alguém para tirar a cadeira do automóvel e recolocá-la depois.

Passou sua primeira infância fechada no apartamento. Da escola primária do seu bairro ela tem mas lembranças. “Esse período foi muito ruim, riam de mim o tempo todo. Eu me sentia rejeitada”. Ao fim do primeiro ano de escola, ela submeteu-se a uma operação corretiva e foi enviada a um centro de reeducação onde continua sua escolaridade um pouco tardia. Sua primeira experiência da escola a perturbou, entre 7 e 14 anos ela conheceu, por razões diversas, três instituições diferentes, entretanto ela obtém resultados relativamente médios. Aos 15 anos, vindo de uma classe de *fin d'études primaires* (ver nota 2) ela foi admitida no centro de reeducação da costa bretã. Com 16 anos, indecisa quanto ao seu futuro ela foi orientada, a pedido de sua mãe, para uma oficina adaptada, criada no estabelecimento e destinada a operários. Aos 22 anos, ela deixa o estabelecimento para se casar com um operário, acidentado no trabalho, também empregado na oficina adaptada. Eles construíram uma casa térrea e tiveram um filho. Fora do trabalho levam uma vida muito centrada na casa e na família.

Outro caso de carreira ameaçada a todo momento é o de Anne, nascida também em uma família modesta, obrigada a enviar para instituições especializadas uma criança com uma deficiência complexa.

Anne nasceu em 1952, mais velha dos seis filhos de pequenos agricultores. Em decorrência de traumatismos no parto, sofre de paralisia parcial, cujos efeitos se exercem no rosto e, entre outros, sobre os quatro membros, sendo seu lado direito mais atingido que o esquerdo. Se desloca lentamente, manca bastante e tem

dificuldades de apreensão e coordenação de gestos e de locução. Entretanto se desloca sem ajuda, conduz o carro, mas escreve com dificuldade tanto a mão quanto a máquina. “Preciso um meio de reter meus braços para que não tremam”.

Por causa das características da sua deficiência sua carreira escolar correu o risco de terminar cedo como a de Marie. No entanto, ela será uma das primeiras em sua pequena cidade a passar o *baccalauréat*, a primeira a fazer estudos superiores. Nenhum de seus irmãos conseguiram ultrapassar o BEPC, fim do primeiro ciclo do secundário.

Quando ia entrar na escola era muito desajeitada, andava mal e não se fazia entender. Ela fez sua escolaridade na própria vila. Com 9 anos, por sugestão do massagista, seus pais lhe deram uma máquina de escrever comprada a crédito que lhe permitiu grandes progressos, mas perturbava os colegas de classe. Depois do fim do CM2, com 12 anos, ela foi colocada num centro de reeducação. Aí ela fez um bom curso de CM2, e depois entrou na classe de *fin d'étude* (na qual iam as crianças não admitidas no ensino secundário). “As religiosas pensavam que minha deficiência acarretaria problemas para os estudos por causa do problema das mãos”.

Apesar de ser orientada a fazer um CAP (certificado de aptidão profissional) de auxiliar contábil, em outro estabelecimento mantido pelas mesmas religiosas, ela não o fez, porque um dos membros da comissão de orientação, diretor do Centro de Educação, encorajou sua mãe a inscrevê-la no ensino secundário. Ela entra então, na classe de *cinquième* com 16 anos e segue facilmente até o fim do primeiro ciclo secundário.

Neste momento, ela foi orientada como Marie, para a formação de oficina, para entrar em uma oficina em vias de instalação. “A partir do BEPC, para passar ao nível superior, era sempre um problema, tudo dependia do tipo de deficiência. Mas com a deficiência que eu tinha, fazia parte daqueles que não podiam continuar os estudos”. Entretanto ela se beneficiou da confusão que reinou no primeiro ano da instalação do segundo ciclo do secundário neste estabelecimento. Seguiu o treinamento em ergoterapia para entrar na oficina e ao mesmo tempo se inscreveu no telecurso, se beneficiando dos ensinamentos nas horas de lazer. Fez a classe de *primière* do mesmo modo: só havia quatro alunos nessa classe, um dos quais era Lise que se tornou sua amiga.

Anne seguiu a amiga Lise no centro de cura na região parisiense. Lá seus professores a encorajaram bastante a prosseguir seus estudos. “Eles me diziam: você não vai voltar atrás agora...” Eu lhes respondia: “não, eu não vou embarcar em mais quatro anos de estudos. Isto não dará certo”. Entretanto ela foi admitida no IUT (Instituto Universitário de Rennes). Trabalhou com gravador e fotocópias do material de seus colegas. Obteve o diploma em dois anos.

Não encontrando trabalho apesar de muitos esforços, inscreveu-se no segundo ano do curso de Direito. No ano da licença, encontrou um estágio de três meses em uma câmara de comércio, “trabalho de copista”, onde poderia ter ficado

mais tempo, mas o trabalho era muito aborrecido, e como ela tinha tomado gosto pela vida de estudante, achou que não valia a pena desistir, já que teria somente mais um ano de estudo antes de obter a licenciatura.”

Ela continuou assim, a pequenos passos, até obter o mestrado, sempre encorajada pelos professores e por sua mãe, para a qual a formação intelectual poderia ser a contrapartida de sua deficiência e ajudar na sua inserção social.

Essas duas carreiras escolares sugerem algumas conclusões provisórias, quando comparadas à de Lise, de quem Anne e Marie são próximas pela origem social e pela maneira pela qual foram confiadas a instituições especializadas. A instituição especializada aparece como um meio favorável a uma escolaridade que poderá ser sob certas condições, claramente melhor do que seria no meio de origem. No entanto, o efeito da instituição especializada sobre as aspirações e as perspectivas de futuro é ambivalente: com efeito, o futuro mais provável é aquele tornado possível pelos meios e recursos das instituições existentes, o aluno tendendo a ser orientado em função das vagas disponíveis. A maneira como a família delega à instituição a tarefa de guiar o aluno, introduz variações importantes. Deve-se considerar também, a incidência de certos tipos de deficiências que oferecem menos oportunidades de emprego.

Observamos também duas outras biografias, cuja diferença com a de Lise é de uma parte, a origem social, quer dizer a importância da maior quantidade de recursos da família e de outra parte, a escolarização em estabelecimentos comuns. Seus casos mostram que a despeito dos maiores recursos da família, a integração dos deficientes no ensino comum, quando é feita sem os meios de acompanhamento e sustentação necessários, pode ser, do ponto de vista do sucesso escolar, menos favorável que a escolarização em instituições especializadas, onde o ensino é adaptado às condições dos deficientes.

Isabelle nasceu em 43, de pais em situação de declínio econômico em relação aos avós; seu pai, filho de um oficial da marinha, foi durante a guerra representante comercial, depois açougueiro e agente de seguros. Sua mãe, filha de um médico e neta de um célebre cirurgião, também trabalhava no escritório da seguradora. Os dois, pai e mãe, fizeram estudos secundários quase completos, a mãe fez a primeira parte do *baccalauréat*. Os irmãos e irmãs de Isabelle, mais novos cerca de 6 anos, fizeram estudos superiores completos de medicina e direito.

Após um grave resfriado seguido de convulsões que não pôde ser tratado a tempo, ela ficou, a partir de três meses de idade, sofrendo de hemiplegia que atingiu o olho direito e todo o lado esquerdo; ela vê mal, tem dificuldade de apreensão, de coordenação de gestos, e de elocução (fala lentamente e com emissão de voz hesitante). A esse respeito ela foi mais atingida que Anne, gagueja um pouco segundo as circunstâncias, se desloca dificilmente de modo hesitante. Toma o trem ou o metrô, pois não dirige por causa da vista.

Entrou na escola pública com 6 anos quando andava mal, pois começou a andar com 5 anos. As professoras não sabiam bem como agir em relação a ela,

entretanto fez uma escolarização mais ou menos normal. Julgada incapaz de passar no exame de entrada ao colegial, ela vai para a classe de *fin d'études* e se coloca em primeiro lugar.

“Para meus pais, para os quais a entrada no colegial era a grande porta, eu era a filha que não seria capaz de fazer de fato outra coisa. Eles não sabiam o que fazer comigo, uma menina de 14 anos que era deficiente”. Depois do certificado, a escola me enviou para a classe de *cinquième* num CEG (Colégio de Ensino Geral), para onde geralmente se encaminham as pessoas que não prosseguirão os estudos. Isabelle acompanhava mal o curso porque precisava de ajuda, uma vez que necessitava de mais tempo para as tarefas que os outros alunos. Parou durante um ano para fazer uma operação destinada a corrigir um forte estrabismo. Repetiu todas as séries do primeiro ciclo do secundário o que quebrava a sua motivação. Durante esses anos ela fez a reeducação da fala (correção da gagueira) em um instituto para surdos-mudos.

Depois do fim do primeiro ciclo, já com 19 anos, ela foi mandada embora do colégio, em razão de sua idade, o que a deixou angustiada, envergonhada. Como ela dizia “Era o fracasso total”. Por indicação de um professor, inscreveu-se no telecurso e seguiu cursos particulares de matemática e de línguas com professores particulares encontrados na Paroquia. Fez um ano de Filosofia, como ouvinte num colégio particular. Obteve o *baccalauréat* em Filosofia, na nova modalidade em 1968 em que havia apenas uma prova oral, depois de fazer três vezes a classe *terminale* e fracassar duas vezes no *baccalauréat* primeira parte, devido a erros na escrita pois não tinha ainda máquina de escrever.

Depois do *baccalauréat* quis entrar em uma escola para bibliotecárias, mas seria necessário ir para Paris e seus pais não queriam que ela se afastasse da família. Inscreveu-se finalmente em propedêutica, filosofia no telecurso; mas abandonou antes do exame final; como ela diz: “era largada a mim mesma.”

Para se inscrever na Faculdade precisava deixar a cidade, e seus pais não ficaram entusiasmados com a idéia. “Meus pais queriam que eu estudasse, mas não que saísse de casa. Meu pai era muito protetor. Dizia-me sempre ‘você não saberá se arranjar para tomar o ônibus’ e tudo o mais. Ele não compreendia... para ele era chocante, eu não deveria trabalhar. Não compreendia porque eu não ficava em casa. Ele me deu um rendimento e pensava que eu deveria viver com isso. Mas para mim, ficar em casa e lavar a louça, bordar, não seria bom por muito tempo”.

“Com 27 anos, durante a ausência de meus pais quando eu tomava conta da minha avó, propus a ela um passeio a Brest, ela ficou radiante de ir de trem.”

Foi quando Isabelle se inscreveu na Faculdade de Letras e encontrou um quarto na Cidade Universitária. Colocados diante de um fato consumado, seus pais capitularam.

Cursou a Faculdade e obteve a licença em 3 anos, suplantou as dificuldades de escrita, usando um gravador e a máquina de escrever. “Isto me fazia gastar o

dobro de tempo que os outros estudantes”. Embora nessa época seus irmãos e irmãs estudassem, ela foi para outra cidade porque não queria incomodá-los. “Um irmão ou irmã deficiente coloca problemas para o casamento dos outros irmãos. A distância me permitiu ter vida própria, me dava liberdade e isto era importante para mim”.

Depois da licença quis trabalhar. Tinha 30 anos, mas não encontrava emprego. Fez várias tentativas em vão, retomou os estudos, fez mestrado três anos depois e cinco anos após a licença em Filosofia. Desesperada por não encontrar emprego não parou de estudar; em 87 com 44 anos, obteve o DEA e a perspectiva de um doutorado.

Salientamos até aqui apenas as dificuldades de estudo secundário em estabelecimentos comuns e sua longa duração na falta de ajuda conveniente à deficiência; isto também ocorre no ensino superior e depois de terminar os estudos, obtida a licença fica-se aguardando o trabalho não conseguido.

Outro caso comparável é o de Cristina, cuja escolaridade será breve, mas que no entanto encontrou trabalho. Cristina nasceu em 42, quinta filha de uma família de proprietários de terras, cujos ancestrais tiveram fortuna. Seus pais e irmãos fizeram estudos secundários em instituições religiosas, porém não todos obtiveram o *baccalauréat*. Suas duas irmãs se casaram. Uma um proprietário de terras e outra um chefe de uma empresa de seguros, são ambas mães de família, embora participem esporadicamente com seus maridos da gestão dos negócios.

Desde a infância, Cristina sofreu de uma doença de crescimento, foi afetada por graves deformações nas mãos, pernas e coluna vertebral. Ficou muito baixinha, se desloca com dificuldade por curtas distâncias. Anda com ajuda de muletas, embora possa subir escadas sozinha. Ela usa habitualmente uma cadeira de rodas que carrega no seu carro, modificado para ser comandado com as mãos, porém ela não pode tirar a cadeira do carro sozinha.

Com 5 anos foi colocada em uma instituição religiosa na qual toda a família havia passado antes dela. Uma tia religiosa, cuidava da criança delicada e difícil que ela era. A escola não lhe agradava e com 10 ou 11 anos passou por uma crise: “comecei a me dar conta que não cresceria... e me perguntava o que seria de mim”...; foi então colocada ainda como interna, em uma instituição mais próxima de sua casa. Sua família havia ajudado generosamente tal instituição no passado. Ela estudou sem prazer até a classe de *quatrième*, penúltima série do primeiro ciclo do secundário. Interrompeu então sua escolaridade para novas intervenções cirúrgicas durante quase dois anos. Retornou para o colegial no mesmo estabelecimento, onde não se sentia bem, aumentando o mal estar a cada dia. A instituição não a apresentou para fazer o BEPC, que ela faria mais tarde como candidata livre. Tinha então 18 anos. Ela não queria continuar a estudar em instituições. Mas onde ir?

Não queria sobretudo retornar à família. “O que iria fazer lá com mamãe ... esperar o que?” Graças às relações da família conseguiu um pequeno emprego de

professora em uma escola religiosa, antes de fazer a formação profissional, sobre a qual falaremos adiante.

Neste caso, a escolaridade em meio comum foi comprometida pela falta de um apoio adaptado. No entanto, as relações familiares permitiram que encontrasse um emprego que lhe convinha.

Concluindo, é importante ressaltar que essas duas carreiras escolares são originais quando comparadas às anteriormente apresentadas. As famílias tinham recursos para manter essas crianças deficientes que podiam se locomover de outra forma que só em cadeiras de rodas no seu quadro habitual, seja a pequena cidade para uma, ou a instituição onde as irmãs eram escolarizadas para outra.

De qualquer forma, a criança no meio escolar comum onde é a único deficiente, em geral é posta de lado pela sua própria deficiência, por falta de um quadro adaptado do ponto de vista da acessibilidade, sobretudo, falta de apoio pedagógico e psicológico necessários, tendo em vista seus problemas particulares como, por exemplo, a lentidão no caso de Isabelle.

Assim as crianças, cujos pais mesmo tendo recursos são obrigados a confiar a escolaridade a meios não adaptados, ficam abandonadas a seus próprios esforços e acumulam atrasos em relação à "idade normal", se comparados tanto à escolarização de seus irmãos, quanto à escolarização daqueles alunos que são colocados em estabelecimentos especializados.

Este conjunto de biografias coloca, entre outras, a questão da escolha da educação para deficientes no ensino comum ou no ensino especializado e as vantagens respectivas, para as diferentes categorias de deficientes, desses diferentes processos e políticas de escolarização.

Os estabelecimentos especializados foram durante muito tempo os únicos equipamentos materiais adaptados a uma gama ampla, mas ainda assim limitada, de deficiências, tornando possível escolaridades até então impossíveis. Mas também, e sobretudo, ofereceram um meio pedagógico apto a compensar, ao menos até certo ponto, os efeitos negativos da deficiência do ponto de vista da escolaridade. Uma tal maneira de prevenir as dificuldades particulares dos alunos (vantagens pedagógicas ligadas ao pequeno tamanho das classes, ao internato, aos lares com dominante cultural propostos pelos educadores) favorecem os alunos socialmente menos próximos do universo escolar, isto é, os jovens de meios populares. Tal contexto não é estranho a uma boa escolarização. Pode-se mesmo dizer que é incomparavelmente melhor com relação aos irmãos para os jovens das classes populares, como é o caso da escolarização realizada por Lise e Anne e numerosos outros estudantes em instituições que preparam o BAC ou o BEPC (*baccalauréat* ou *brevet d'études primaires complémentaires*).

Os estudos feitos nessas condições permitem passar ao ensino superior e adquirir um capital escolar que pode transformar radicalmente as oportunidades do futuro profissional dos deficientes. Mesmo que o acesso ao emprego levante outras

questões, que serão examinadas adiante, o êxito nos estudos alarga os horizontes das possibilidades aumentando as perspectivas de obter uma remuneração para escapar da dependência da família e das instituições de assistência a deficientes. Nesse sentido, aumenta a possibilidade de aceder a uma existência comparável a outras categorias similares de jovens e adultos. Mas as instituições especializadas podem também fechar precocemente o futuro. Em particular ela pode, sob certas condições, subestimar as oportunidades dos deficientes em relação ao mercado de trabalho e, assim, sob a forma de conselhos à família, de orientações pelo viés das comissões departamentais exercer todas as formas de pressões às quais as famílias e sobretudo as famílias populares são sensíveis. Sob esse aspecto, também a presença da família pode ser ambivalente, como no caso de Marie, cuja mãe impôs à filha uma orientação de menor risco, encaminhando-a à “oficina protegida” solução mais comum proposta aos deficientes até então.

Seria necessário clarear em cada caso se a relação da instituição com o futuro se deve unicamente à experiência da dificuldade de encontrar, para os deficientes, empregos remunerados que correspondam aos diplomas superiores. Na verdade, essas instituições funcionam como um mercado escolar e profissional separado, em circuito parcialmente fechado. Na falta de estabelecimentos escolares adaptados e uma política de emprego suficientemente ativa, não se pode sair desse mercado separado. A orientação tende a se fazer antes em função das vagas disponíveis neste mercado, quando é preciso ir até onde haja uma vaga. Por isso, orientar se torna encontrar uma vaga em uma rede de instituições especializadas nas quais as vagas de segundo ciclo em geral são raras, e é onde resta o recurso de orientar principalmente para o ensino profissional. Assim é o caso de Anne que recusada para uma vaga no colegial de estabelecimento especial onde ela já se encontrava, foi orientada para um estabelecimento de ensino profissional, pertencente à mesma congregação religiosa.

Sob esse aspecto, as Comissões de Orientação, cujos membros, por um lado, mais independentes dos interesses imediatos dessas redes, podem ter um papel de regulação útil, na medida em que crescem realmente as possibilidades de estudos secundários longos, em particular sob a forma de integração em liceus convencionais.

A integração nos estabelecimentos convencionais amplamente desejada por todos, por toda espécie de motivos, parece ser a via mais esperançosa do ponto de vista das oportunidades escolares e profissionais. Bastaria tornar os estabelecimentos acessíveis, particularmente para os deficientes de mobilidade reduzida de que tratamos aqui. Entretanto esta via pode ser arriscada, pois supõe que a família possa garantir a escolaridade de seus filhos, isto é, lhe proporcionar a ajuda que ela encontraria no ensino especial. Os meios de mobilidade ou de comunicação (a possibilidade de ir e vir, de se comunicar, de escrever a máquina, de gravar as aulas etc.) são necessários mas não suficientes. Mesmo com tudo isso, o estudante defi-

ciente poderia se encontrar em desvantagem como os denominados “deficientes sociais” e portanto descartados dos contingentes que conduzem aos diplomas mais promissores.

A carreira de Isabelle é bastante ilustrativa desse ponto de vista, pois na falta de um apoio adequado, foram necessários 14 anos em vez de 7 para chegar ao *baccalauréat*.

Recentemente, os estabelecimentos escolares foram convidados a organizar essa integração, colocando em funcionamento todas as facilidades exigidas: materiais, psicológicas e pedagógicas. Desde então, o problema tende progressivamente a se colocar de outra forma, ainda que os recursos financeiros não estejam completamente assegurados; associações como o Grupo de Inserção de Deficientes propõem que a Direção Departamental de Ação Sanitária (DDASS) destine a essas integrações escolares o custo da diária paga aos estabelecimentos especializados. As biografias que aqui apresentamos se desenrolaram entre 15 e 25 anos anteriores a essas disposições.

Ao fim desta análise da escolaridade, pode-se afirmar, ao menos a título de hipótese, que a deficiência física grave exerce um efeito de nivelamento. Por causa das modalidades de sua escolarização, ela aumentaria as perspectivas de êxito escolar e as oportunidades de fazer estudos mais longos para alunos de classes populares. Pelo contrário, diminui as oportunidades de crianças mais próximas da escola; com efeito, as instituições especializadas estão longe de oferecer um leque de possibilidades tão grande como o do mercado escolar aberto a essas famílias; mais ainda, a natureza da deficiência permite evitar as instituições especializadas; até esses dias, as condições de uma boa integração estão reunidas apenas em uma parte limitada dos estabelecimentos escolares, de onde uma certa restrição do campo de possibilidades habitualmente abertas a essa fração e a probabilidade aumentada de estudos menos rápidos e brilhantes.

ENTRADA NA VIDA PROFISSIONAL: IMPOSIÇÃO DE CANDIDATURA

A questão que dirigiu esta análise foi o de saber como a agressão ao corpo penaliza o deficiente, afastando-o do que poderia possuir e de quais condições ela o afasta. No que concerne à formação, a situação se caracteriza pela existência de um setor escolar especial para deficientes e pela inadaptação ainda generalizada do setor comum, de sorte que neste domínio o combate prioritário dos deficientes visa a acessibilidade desse setor. No campo do trabalho, a situação dominante parece ser o desemprego e para os que têm um emprego o afastamento para um setor separado, adaptado a determinadas condições, das possibilidades de formação dos deficientes, hoje já ultrapassadas.

A geração que nos interessa aqui é contemporânea do alongamento dos estudos, do aumento das oportunidades de escolarização e da generalização do

emprego assalariado. Ela tem novas ambições, sair do mercado de trabalho especial e dos empregos tradicionalmente reservados e obter postos correspondentes a sua formação e portanto remunerações adequadas ao emprego que ocupam. Ambições que lembram os slogans das mulheres, essas outras “vítimas” do mercado de trabalho: para formação igual trabalho igual; para trabalho igual salário igual.

Tais ambições, conduzem a voltar à questão fundamental que levanta a deficiência, a saber, o papel do corpo na valorização do capital e, em particular do capital escolar, certificado requerido para entrar na competição que visa tal ou qual categorias de empregos e salários. O capital cultural torna a pessoa menos dependente de outras características tais como a aparência física, o pertencer a um grupo familiar ou a uma rede de empresas e, portanto, amplia o mercado de trabalho acessível ao seu portador. Pode-se, portanto, dizer que a formação e os diplomas adquiridos são considerados, abstração feita à integridade física, uma compensação à ausência de um corpo normal, de uma aparência “normal” que o futuro empregador pode legitimamente esperar. Em que medida o deficiente físico pode esperar, em virtude da formação e dos diplomas adquiridos, escapar de ser relegado ao mercado protegido? E se ele postula um emprego comum, quais as possibilidades de alcançá-lo sem proteções particulares?

Desde a saída do IUT, Anne se esforçou na procura de um emprego. Vimos que foi por não encontrar que continuou a estudar, passo a passo, devagar. Depois do mestrado em Direito, redobrou seus esforços para a ANPE (Agência Nacional para o Emprego), mas também para com o serviço de colocação do seu centro de reeducação. Foi por esse circuito de relações que conseguiu ser apresentada à ANPE (o responsável conhecia o diretor do centro de reeducação) a procura de deficientes diplomados para apresentá-los às empresas que, já obrigadas pela lei de 1975, davam como pretexto a ausência de candidatos suficientemente preparados e qualificados. Ao término de um processo de seis meses, ela foi empregada na sede de uma sociedade bancária, a serviço do contencioso onde, em princípio irá trabalhar sobre processos e com o telefone, isto é, sem contato visual com o público.

Na aparência, ela teria passado facilmente dos estudos para o emprego, já que menos de um ano depois de concluir o mestrado, estava trabalhando. De fato o início foi muito difícil. Durante o primeiro mês não lhe davam tarefas “era muito duro, eles não sabiam o que fazer comigo, era preciso a toda hora que eu as reclamasse”. Graças a uma colega, mulher, que lhe confiava parte de seu trabalho ela acabou integrada. “Ela ficou surpresa quando constatou que eu dava conta da tarefa”, “ela pensava que todas as condições estavam reunidas para que eu pedisse demissão”. Anne trabalha sem contato visual com os clientes. Nas ocasiões em que um cliente pede para ser recebido, ela é assistida por um colega, entretanto, em duas ou três circunstâncias em que recebeu clientes sozinha “tudo correu normalmente”.

As resistências impostas a sua integração, depois de admitida à força, poderiam ter inspirado ceticismo quanto as suas aptidões para realizar as tarefas ligadas

ao emprego que ocupa (se deslocar, escrever, falar ao telefone tomando notas – ela adaptou ao telefone um alto falante que todos os colegas passaram a reclamar depois dela, porque permite utilizar livremente as duas mãos). Ela deixa claro que foi obrigada a trabalhar a dicção, fazer grandes progressos para ser compreendida... “eu pensava que jamais poderia ocupar aquele posto por causa de problemas da fala”. Na verdade ela apresentou um rendimento igual ao de seus colegas, pois segundo uma pesquisa interna que precedeu uma reorganização de tarefas, ela se classificou em segundo lugar na quantidade de processos examinados.

O que está em discussão aqui é o corpo, a aparência física que se espera tenham os ocupantes dos variados postos de trabalho. “Lá onde eu trabalho, eles pensam que as pessoas não estão preparadas para serem atendidas por alguém que tem esse tipo de deficiência”. É o que ela sempre ouve.

Desde o diploma do IUT, quando começou a procurar emprego sem êxito, ela teve a oportunidade de ser convocada para uma entrevista que a desencorajou completamente... Disseram que a única chance de ser inserida, seria encontrar um posto que me mantivesse fechada e sozinha... sem relação com os outros, com o público... já me haviam dito isto na Câmara de Comércio. Ela mesmo aceitara só em parte esse veredicto. Segundo ela, a percepção de sua deficiência depende diretamente do quadro mais ou menos definido no qual a interação se desenvolve. “As pessoas que me encontram na rua, têm a impressão que eu sou um pouco débil mental; no trabalho, ao contrário, o cliente que me vê lá, diz a si mesmo, se ela está aí, ela deve poder fazer o trabalho, caso contrario não estaria aí”. Mas o responsável do banco pensa “o banco tem um papel comercial que deve ser protegido e o emprego de uma pessoa deficiente produz talvez um efeito desfavorável”.

Esta situação com relação ao trabalho é próxima da de Isabelle, cuja deficiência é do mesmo tipo, porém com as mãos mais firmes, mas com dicção mais difícil, e que apesar de seus mestrados em Letras e História não conseguiu ser contratada como documentalista.

A despeito da similitude da deficiência, o destino profissional de Isabelle será diferente. Desde a obtenção de sua licença em Letras, ela procurou trabalhar.

Solicitada por uma associação de deficientes, colaborou gratuitamente, com a esperança de que poderia ser criado um posto. Foram três anos durante os quais tentou vários concursos administrativos: nas finanças, tesouro, correios, administração de hospitais, direção de pensionatos de deficientes, bibliotecas. A cada tentativa um fracasso.

Fez então o mestrado em Letras. Depois foram ainda quatro ou cinco anos durante os quais procurou em vão trabalhar. Por último tentou um concurso administrativo para auxiliar de bibliotecária, mesmo sendo única candidata deficiente foi reprovada.

Não sabendo mais o que fazer, lançou-se na licença em História, que completou em 1985, obteve depois um DEA (Diploma de Estudos Avançados) em

mento científico onde fez sua recolocação. Sua admissão como *vacataire* (pessoa para pequenas tarefas admitida sem contrato), foi favorecida por um chefe de serviço que se esforçou para facilitar sua inserção, tomou-a a seu serviço e se encarregou pessoalmente de lhe dar trabalho. Ela pôde dessa forma passar em um concurso de controlador.

Vê-se bem nesse caso como os estudos permitem uma inserção profissional que teria sido impossível em tarefas manuais. Observa-se também, que levar em consideração uma candidatura de deficiente requer intervenções e apoios particulares. Na verdade foi ainda o estágio que ela realizou, em 71, ainda como válida, que lhe facilitou as coisas.

CONCLUSÃO

O principal problema com que se defrontaram os deficientes dessa geração parece ter sido o de evitar os mecanismos que os empurravam por um lado para o não-emprego, e portanto para a assistência completa e de outra parte para os empregos do setor especializado. De fato o meio que permitiu, dentro dos limites da deficiência, compensá-la e evitar essas formas de segregação foi sem dúvida a formação.

Vemos que a desistência precoce dos estudos, que em circunstâncias normais levaria ao trabalho manual não qualificado, no caso dos deficientes os levam para a oficina protegida, para o centro de ajuda ao trabalho ou mesmo para a rede de trabalho familiar pago pelo rendimento complementado por recursos garantidos pela lei de 1975.

O caso de Marie é particularmente claro: em geral os filhos de operários e pequenos agricultores atingidos por doenças ou acidentes entre 15 e 18 anos, isto é, no fim ou depois de uma escolarização já muito falha e decepcionante, não os estimula o gosto para recomeçar os estudos. Assim a dificuldade de encontrar um emprego em fábricas é muito grande. No caso das montadoras de fios, paraplégicas que passaram pelo centro para deficientes são encaminhadas ao trabalho de pequenas montagens no domicílio. Na falta de outras perspectivas, elas aspiram, para fugir ao isolamento, serem admitidas em oficina protegida. O emprego fora do setor protegido as fazem retornar, de outra forma, à realidade da deficiência.

Toda uma série de fatos observados, como o caráter condicional dos projetos de estudos, sua duração, projetos de estudos por falta de condições de contratação, se organizam em torno da relação entre formação e emprego e mostram que no caso dos deficientes essa relação é particularmente mais complicada. Embora se tenha, em determinadas condições, acesso aos estudos, o acesso ao trabalho ainda tem que vencer obstáculos e passar para os costumes.

Os diplomas abrem o acesso aos postos que exigem essencialmente, trabalho intelectual, mesmo a deficientes gravemente atingidos como os tetraplégicos.

mento científico onde fez sua recolocação. Sua admissão como *vacataire* (pessoa para pequenas tarefas admitida sem contrato), foi favorecida por um chefe de serviço que se esforçou para facilitar sua inserção, tomou-a a seu serviço e se encarregou pessoalmente de lhe dar trabalho. Ela pôde dessa forma passar em um concurso de controlador.

Vê-se bem nesse caso como os estudos permitem uma inserção profissional que teria sido impossível em tarefas manuais. Observa-se também, que levar em consideração uma candidatura de deficiente requer intervenções e apoios particulares. Na verdade foi ainda o estágio que ela realizou, em 71, ainda como válida, que lhe facilitou as coisas.

CONCLUSÃO

O principal problema com que se defrontaram os deficientes dessa geração parece ter sido o de evitar os mecanismos que os empurravam por um lado para o não-emprego, e portanto para a assistência completa e de outra parte para os empregos do setor especializado. De fato o meio que permitiu, dentro dos limites da deficiência, compensá-la e evitar essas formas de segregação foi sem dúvida a formação.

Vemos que a desistência precoce dos estudos, que em circunstâncias normais levaria ao trabalho manual não qualificado, no caso dos deficientes os levam para a oficina protegida, para o centro de ajuda ao trabalho ou mesmo para a rede de trabalho familiar pago pelo rendimento complementado por recursos garantidos pela lei de 1975.

O caso de Marie é particularmente claro: em geral os filhos de operários e pequenos agricultores atingidos por doenças ou acidentes entre 15 e 18 anos, isto é, no fim ou depois de uma escolarização já muito falha e decepcionante, não os estimula o gosto para recomeçar os estudos. Assim a dificuldade de encontrar um emprego em fábricas é muito grande. No caso das montadoras de fios, paraplégicas que passaram pelo centro para deficientes são encaminhadas ao trabalho de pequenas montagens no domicílio. Na falta de outras perspectivas, elas aspiram, para fugir ao isolamento, serem admitidas em oficina protegida. O emprego fora do setor protegido as fazem retornar, de outra forma, à realidade da deficiência.

Toda uma série de fatos observados, como o caráter condicional dos projetos de estudos, sua duração, projetos de estudos por falta de condições de contratação, se organizam em torno da relação entre formação e emprego e mostram que no caso dos deficientes essa relação é particularmente mais complicada. Embora se tenha, em determinadas condições, acesso aos estudos, o acesso ao trabalho ainda tem que vencer obstáculos e passar para os costumes.

Os diplomas abrem o acesso aos postos que exigem essencialmente, trabalho intelectual, mesmo a deficientes gravemente atingidos como os tetraplégicos.

Em princípio aumentam as chances de emprego para várias categorias de deficientes. O GIHP (Grupo para Inserção de Deficientes Físicos) assinala no seu Livro Branco casos de tetraplégicos ou paraplégicos, trabalhadores intelectuais em que a incapacidade ocorreu antes ou durante os estudos, uma parte deles estão empregados em empresas públicas ou como profissionais liberais^{7 e 8}.

As condições de acesso a esses empregos mostram que a deficiência, em muitos casos, anula o valor do diploma. Em todo caso, é importante ressaltar que a transição entre o fim da formação e a obtenção de um emprego, que é sempre delicada, principalmente em tempos de crise, tende a se alongar no caso de deficientes, nesses casos a crise das relações entre o mercado escolar e o mercado do trabalho é permanente. A elasticidade dos projetos e tempo de estudos assim como o caráter condicional desses projetos, tendo em vista o fracasso da procura de empregos, expressam de forma clara e contundente essa crise.

Os casos de Anne e Isabelle, as duas particularmente atingidas na aparência que se espera para um candidato a um emprego de contato com o público, são característicos.

As dificuldades encontradas para se colocar candidaturas de deficientes é um outro índice dessa crise. As candidaturas de deficientes atípicos, devem ser feitas de maneira muito especial, pois em circunstâncias comuns eles são afastados antes de qualquer prova. A forma contemporânea extrema de se lutar nesse campo simbólico é o apelo à obrigação legal de empregar determinado percentual de deficientes físicos. Essas candidaturas são feitas sempre por intermédio de profissionais de colocação, como as equipes dos centros de reeducação. Os deficientes dizem que as suas candidaturas nunca seriam examinadas sem essas intervenções. Em geral as tentativas para serem contratados fracassaram, na maioria das vezes, na entrevista, pelo fato do empregador não estar preparado para a admissão de um deficiente.

No plano coletivo, um verdadeiro trabalho de promoção é organizado pelas associações de deficientes para mostrar a possibilidade de integração na vida profissional e esportiva, para promover uma tomada de consciência dos empregadores atuais e futuros do fato que os deficientes são capazes de ter um papel na atividade econômica⁹. As possibilidades concretas de emprego poderão se estender a categorias mais amplas de deficientes, à medida que a aplicação da lei for penetrando nos costumes, aumentando portanto a presença de deficientes em empregos mais correntes e com isso progressivamente banalizar a sua presença.

Assim sendo, o hiato entre a feliz e valorativa experiência da conquista escolar e as dificuldades ou mesmo impossibilidade de obtenção de um emprego,

7 GIHP, Livre Blanc. Supplément à GIHP-Informations, s. d. p. 44-48.

8 GIHP-Informations, 2ème trimestre 1987.

9 O GIHP, criado em 1965, se chamou "agrupamento dos intelectuais deficientes físicos" até 1977; a associação dos deficientes físicos maldosos (Handicapés Méchants) foi criada em 1972 na Cidade Universitária d'Anthony perto de Paris por estudantes deficientes.

de nível mais ou menos equivalente, constitui um dos traços da experiência comum a esses deficientes bem escolarizados. Nas tentativas para passar do mercado escolar ao mercado de trabalho o deficiente vive duas histórias, duas trajetórias independentes em espaços sociais separados. O universo escolar, em particular a universidade, é o lugar onde os valores intelectuais reúnem condições suscetíveis de relegar as propriedades físicas em um segundo plano e de fazer esquecer a deficiência.

Na empresa, ao contrário, apresentando sua candidatura, eventualmente concorrendo com outros candidatos, sobretudo para funções que exijam contato com o público, a mulher deficiente, como vimos, é devolvida a sua identidade de mulher deficiente com seus problemas de aparência que tendem a anular todo o resto. Desse modo, a integração profissional mais ou menos ajustada a expectativas criadas pelo êxito escolar tende a diminuir a distância entre essas diversas experiências, porém essa distância pode ser reproduzida em outros domínios da vida. As dissonâncias são extremas no caso daqueles que, de recusa em recusa, são relegados de maneira brutal à realidade de seu corpo, obstáculo a uma vida comum.

Os deficientes físicos da geração em questão, nascida justamente após a guerra, foram os primeiros a aceder, de outro modo, do que sob a forma de exceções célebres, ao ensino comum, secundário e superior. Os primeiros também a tentar rentabilizar o capital escolar ao domínio profissional fora de setores a eles reservados. Eles são contemporâneos do disposto da lei de 1975. É importante esclarecer que as duas associações de deficientes que têm posição mais radical do ponto de vista da igualdade, nascerão em meio universitário. Na posição de pioneiros de um deslocamento de fronteiras que corresponde a uma experiência incomum eles foram obrigados a exigir por sua própria conta, disposições que poderiam continuar como letra morta. De fato, o problema não é apenas o da definição de direitos mas o da entrada dessas regras nos hábitos e práticas, particularmente, no que se refere ao emprego. Eles pagam em suas próprias biografias o preço de vencerem essas fronteiras.

Abstract: The disability with motion problems motivates the families to adapt educational strategies that depend upon economical and cultural conditions, so they can make use of de legislative and institutional context. In France, this context is characterized by the existence of an education sector for disabled whose capacity to absorb the demand to the second cycle of the second degree is reduced. The biography of disabled women with severe motion problems born in France between 1943 and 1956 shows through education and attempts to go into profession the difficulties of continuing the education process and the conditions needed for the success of the education on non-specialized schools. It also shows the difficulty of getting a job compatible with de disable education.

Keywords: disability, body, education, job, biography