

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GILSENE DAURA DA SILVA BARROS

AS MENINAS DE HELENA:

deficiência intelectual, inclusão e mercado de trabalho em São Luís

São Luís

2013

GILSENE DAURA DA SILVA BARROS

AS MENINAS DE HELENA:

deficiência intelectual, inclusão e mercado de trabalho em São Luís

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. ^aDr^a Iran de Maria Leitão Nunes

São Luís

2013

Barros, Gilsene Daura da Silva

As meninas de Helena: deficiência intelectual, inclusão e mercado de trabalho em São Luís-MA /Gilsene Daura da Silva Barros, São Luís, 2013.

195 f.

Orientador: Prof^a. Dr^a Iran de Maria Leitão Nunes

Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal do Maranhão, 2013.

1.Educação especial-Mulher deficiente intelectual 2.Formação profissional I. Título.

CDU 376-056.36:305-055.2

GILSENE DAURA DA SILVA BARROS

AS MENINAS DE HELENA:

deficiência intelectual, inclusão e mercado de trabalho em São Luís

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^aDr^a Iran de Maria Leitão Nunes (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. ^aDr^a Marilete Geralda da Silva
Universidade Federal do Maranhão

Prof. ^aDr^a Marly de Jesus Sá Dias
Universidade Federal do Maranhão

A Candido Diniz Barros, grande amor-
-amado-amigo e companheiro da minha
vida nas horas difíceis.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus amado, por ter me fortalecido nos momentos de angústia, desespero e solidão durante toda a construção deste trabalho e por ser o meu fiel companheiro.

À minha mãe, Periniê Pereira da Silva, pelo exemplo de determinação, perseverança e coragem, uma grande mulher.

Ao meu pai, Alcides Pereira da Silva, *in memoriam*, pelo suporte familiar.

Às minhas filhas, Camilla Cardoso e Patrícia Barros, pelo carinho, como também pelo apoio e por serem grandes incentivadoras em meus projetos de vida.

A Joaquim Fernando e a Ana Vitória, bênçãos de Deus na minha vida.

À minha família, por acreditar no meu potencial, em especial, à minha irmã Elisabete Pereira de Sousa, pelo apoio constante.

À Prof^a. Dr^a Iran de Maria Leitão Nunes, pela orientação, disponibilidade, compreensão e suporte essencial, pois sem a sua ajuda não teria sido possível a concretização desta pesquisa.

Aos colegas do mestrado, que dividiram comigo a alegria de voltarmos a ser estudantes, nos momentos prazerosos de convivência e socialização de conhecimento, em especial, Marcelino, Teresa Lafontaine, Nilza, Maria Célia, Ivone das Dores de Jesus, Lissandra e Rosário Alves, pela disponibilidade e pelo apoio no início e na conclusão deste trabalho.

À Jerusa Simões, em nome do IESF-MA, pelo apoio e pela compreensão nos momentos finais de conclusão deste trabalho.

À gestora do CEEE Helena Antipoff e à prof^a. da oficina de preparação e qualificação para o trabalho, pela disponibilidade e informações precisas acerca do tema.

À Supervisora da Educação Especial, Maria do Socorro Almeida Castelo Branco, pela compreensão nos momentos de ausência.

Às entrevistadas deficientes intelectuais, que enriqueceram esta pesquisa com as suas histórias de vida.

Ao Coordenador do Setor de Responsabilidade Social e Treinamento e à Coordenadora do Núcleo de Inclusão ao Mercado de Trabalho (NIT) do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff entrevistados, pelas informações necessárias que serviram para enriquecer este trabalho.

Às professoras doutoras Marilete Geralda da Silva e Marly de Jesus Sá Dias, que integraram a Banca de Exame de Qualificação, pelas palavras de incentivo e sabedoria, contribuindo para o redimensionamento deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por meio de sua Coordenadora, Prof^a. Dr^a Francisca das Chagas Silva Lima, e das/os professoras/es doutoras/es integrantes do quadro docente do Mestrado em Educação: Adelaide Ferreira Coutinho, Antônio Paulino de Sousa, César Augusto Castro, Diomar da Graça Motta, José Bolívar Burbano Paredes, Ilma Vieira do Nascimento, Iran de Maria Leitão Nunes, Ilzenir Silva Dias, Lélia Cristina Silveira de Moraes, Maria Alice Melo, Maria José Pires Cardozo, Maria Núbia Barbosa Bonfim e Marisa Borges Wall Barbosa de Carvalho, pelo conhecimento adquirido nos momentos de estudos e reflexões.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos para quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa em foco ressalta que, atualmente, há a percepção de que um número reduzido de mulheres com deficiência intelectual se encontram inseridas no mercado formal de trabalho e que, em geral, essa inserção se dá em cargos que exigem baixa qualificação profissional e má remuneração. Fato que, em tese, compromete o objetivo do processo de emancipação financeira e intelectual dessas mulheres alunas frente à sociedade. Visando, pois, desmistificar esta visão préconcebida acerca da mulher aluna com deficiência intelectual, a pesquisa, de cujos estudos decorrem esta dissertação de mestrado, propõe-se analisar o acesso e a permanência das mulheres com Deficiência Intelectual, egressas do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, no mercado de trabalho em São Luís. Os dados empíricos foram coletados por meio da entrevista semiestruturada, e da observação direta, pela possibilidade de se obter um maior detalhamento das informações acerca do objeto pesquisado. Foi realizada com 04 (quatro) profissionais: 02 (duas) trabalhadoras deficientes intelectuais, com vínculo empregatício em 02 (duas) empresas de iniciativa privada: 01 (uma) da rede hospitalar e outra na área de comércio varejista de mercadorias em geral (supermercado); 01 (uma) Coordenadora do Núcleo de Inclusão ao Trabalho/ Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff (NIT-CEEEHA) e 01 (um) Coordenador do Setor de Responsabilidade Social da empresa (supermercado). As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e analisadas qualitativamente por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2007). Como procedimentos utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a documental. Na pesquisa bibliográfica, buscaram-se publicações (livros, periódicos, dissertações, teses) e, na documental, os documentos legais (leis, decretos, resoluções), que contribuíram teoricamente para o desenvolvimento da pesquisa. Como resultado da pesquisa, pontua-se que as empresas contratam pessoas com deficiência intelectual em virtude da obrigatoriedade imposta por lei, e, em decorrência da fiscalização realizada pelo Ministério Público do Trabalho, justificando a dificuldade de contratação por falta de escolaridade, qualificação profissional e pela inadequação para recebê-las. Entretanto, vale ressaltar que a lei de cotas constitui uma abertura, pois possibilita

as pessoas com deficiência intelectual terem acesso ao mercado de trabalho como reconhecimento das suas potencialidades, o que favorece a sua contratação em diferentes categorias.

Palavras-chave: Mercado de trabalho. Mulher deficiente intelectual. Formação profissional.

ABSTRACT

The research focus emphasizes that currently there is a perception that a small number of women with intellectual disabilities are inserted in the formal labor market and, in general, this insertion occurs in positions that require low-skilled and low pay. Fact that, in theory, compromise the objective of the process of financial and intellectual emancipation of the women students before society. Aiming therefore demystify this vision preconceived woman student with intellectual disabilities, research, whose studies of deriving this dissertation, it is proposed to analyze the access and permanence of women with Intellectual Disabilities, discharged Center Education Teaching special Antipoff Helena, the labor market in São Luís empirical data were collected through semi-structured interviews, and direct observation by the possibility of obtaining a more detailed information about the object searched. Was performed with 04 (four) professionals: 02 (two) intellectually disabled workers, with employment in 02 (two) private companies: 01 (one) network hospital and another in the area of retail general merchandise (supermarket), 01 (one) Inclusion Coordinator of the Working / Learning Center Special Education Antipoff Helena (NIT - CEEEHA) and 01 (one) Coordinator of the company's Social Responsibility (supermarket). The interviews form recorded, transcribed and analyzed qualitatively using content analysis proposed by Bardin (2007). As procedures used to bibliographic and documentary. In the literature, we sought to publications (books, journals, dissertations, theses) and the documentary, legal documents (laws, decrees, resolutions), who contributed to the development of theoretical research. As a result of the research, points out that companies hire people with intellectual disabilities due to the requirement imposed by law, and, as a result of the inspection conducted by the Ministry of Labour, justifying the difficulty of hiring because of lack of education, skills professional and the inadequacy of the companies to receive them. However, it is noteworthy that the quota law constitutes an opening for persons with intellectual disabilities to have access to the labor market in recognition of its potential, which favors their recruitment into different categories.

Keywords: Labor market. Poor woman intellectual. Vocational training.

LISTA DE SIGLAS

AAMR	American Association of Mental Retardation
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVD	Atividade de Vida Diária
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEE/MA	Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CEEE	Centro de Ensino de Educação Especial
CEEEHA	Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff
CID -10	Classificação Internacional de Doenças
DESSE	Departamento de Educação Supletiva Especial
DI	Deficiência Intelectual
DSM-IV TR	Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAMA	Faculdade Atenas Maranhense
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas
NAAHS	Núcleo de Altas Habilidades ou Superdotação
NIT	Núcleo de Inclusão no Mercado de Trabalho
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPD	Pessoa Portadora de Deficiência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
QI	Quociente de Inteligência
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESI	Serviço Social de Indústria
SESP	Secretaria de Educação Especial
SICH	Sala de Identificação de Competências e Habilidades
SRTE	Setor de Fiscalização para Inserção das Pessoas com Deficiência
SUEESP	Supervisão de Educação Especial

SUPEMDE Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais
UNESP Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A MULHER E O MERCADO DE TRABALHO: uma construção histórica no mundo, no Brasil e em São Luís- MA	26
2.1	A mulher com deficiência intelectual frente às exigências do mundo do trabalho	26
2.2	A mulher com deficiência intelectual no processo produtivo	34
2.3	A legislação para inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência intelectual	41
2.4	As concepções construídas sobre a mulher com deficiência intelectual no mundo do trabalho	47
3	PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CENTRO ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF	57
3.1	O Plano de Ação da Supervisão de Educação Especial – SUEESP/SEDUC-MA	59
3.2	O projeto político-pedagógico do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff	61
3.3	O Currículo Funcional do CEEE Helena Antipoff	67
4	A INCLUSÃO DA MULHER COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO EGRESSAS DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF	77
4.1	Os sujeitos e os instrumentos de pesquisa	78
4.2	As atividades profissionais desenvolvidas pelas mulheres com DI no mercado de trabalho	80
4.3	O processo de formação profissional das mulheres com DI	82
4.4	O nível de escolaridade exigido pelo mercado de trabalho às mulheres com Deficiência Intelectual	85
4.5	Os fatores que facilitam ou dificultam a contratação pela empresa	87
4.6	O relacionamento interpessoal e condutas discriminatórias em relação às pessoas com DI	89
4.7	O desempenho profissional das mulheres deficientes intelectuais na empresa	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97

REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	108
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com o representante do Núcleo de Inclusão no Trabalho (NIT) do CEEE Helena Antipoff	11
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada com o Coordenador do Setor de Responsabilidade Social e Treinamento do Supermercado	112
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada com as mulheres com deficiência intelectual no trabalho	113
ANEXO A - Plano de Ação de Acompanhamento Técnico- Pedagógico para a Educação Especial da Supervisão de Educação Especial-SUEESP/SEDUC-MA	115
ANEXO B – Projeto político-pedagógico do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff	141

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que dentro da realidade das pessoas com deficiência intelectual, encontram-se mulheres que, ao longo da história da humanidade, têm enfrentado grandes dificuldades em relação ao acesso e à permanência no mundo do trabalho, devido à falta de capacitação profissional e social para as demandas de mercado e de escolarização. Devido a esses fatos, tais pessoas têm ocupado cargos que exigem pouca qualificação, como: serviços de manutenção e limpeza, empacotadora, auxiliar de serviços administrativos, auxiliares de portaria, almoxarifado, lavanderia, padaria, caixa, serviços gerais, telefonista, recepcionista, repositores(as), embaladores (as) e auxiliar de hotelaria.

De acordo com o depoimento da Coordenadora do Núcleo de Inclusão ao Mercado de Trabalho (NIT) do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, a média salarial estabelecida para estas mulheres obedece às categorias de trabalho mencionadas, que diferem de empresa para empresa, existindo a observância dos direitos trabalhistas, tais como: carteira assinada, tíquete-alimentação, plano de saúde, vale-transporte, entre outros benefícios. Entretanto, se a pessoa entra inicialmente como estagiária, recebe 75% do salário mínimo como ajuda de custo e ao ser contratada, automaticamente passa a receber um salário mínimo.

Apesar desta realidade, a sociedade permanece ainda admitindo comportamento excludente, embora leis tenham sido criadas, como, por exemplo, a Lei nº 8.213/91. De todo modo, a inclusão social no trabalho formalizado ainda enfrenta sérios entraves de ordem social, cultural e política. O Sistema de Cotas, Lei nº 8.213/91, art. 93, é um dispositivo legal elaborado para dispor sobre a contratação de deficientes nas empresas e, conseqüentemente, estabelecer a obrigatoriedade de as instituições admitirem uma porcentagem de pessoas com deficiência em seu quadro de empregados. Cabe salientar que o referido artigo orienta que

A empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção:

- até 200 funcionários... .. 2%
- de 201 a 500 funcionários... .. 3%
- de 501 a 1000 funcionários... .. 4%
- de 1001 em diante funcionários... 5% (BRASIL, 1991, não paginado).

Contudo, um dos grandes desafios das políticas públicas na atualidade ainda tem sido dinamizar meios mais eficazes em favor da implantação dessas políticas, de modo a favorecer a inclusão e a abertura para capacitação das profissionais com deficiência intelectual.

Desse modo, pensar responsabilmente a inclusão das mulheres com deficiência intelectual no mundo do trabalho significa, sobretudo, ir além da sua contratação, não bastando somente cumprir as políticas de cotas, como faz a maioria das empresas. Ademais, significa acreditar, quebrar as barreiras atitudinais e fazer valer o direito de estas pessoas exercerem sua cidadania (COSTA, 2012).

Acerca da ausência de trabalho formal para aqueles que estão prontos a assumir uma função e do reduzido número de empregados por causa da deficiência, em específico, a intelectual, Jannuzzi (1994, p. 22) explicita que “[...] a ausência de possibilidade de trabalho aumenta a exclusão acentuando, então, sua subordinação aos outros, esmaecendo a própria, tornando-o aquele que precisa emprestar a voz de outrem para se fazer ouvir”.

Assim sendo, essa realidade constitui uma grande preocupação para a Coordenadora do NIT - Centro de Ensino de Educação Especial (CEEE) Helena Antipoff, que, em seu depoimento para fins do presente trabalho, ressaltou a importância da efetivação do Setor de Fiscalização para Inserção das Pessoas com Deficiência no cumprimento da Lei de Cotas.

A atuação profissional desta pesquisadora por mais de 16 anos na área da Educação Especial, especificamente na docência com os/as deficientes intelectuais, trabalhando com os/as alunos/as deste Centro de Apoio Especial e na equipe técnica da Supervisão de Educação Especial por três anos, fez eclodir algumas inquietações relativas ao processo de preparação e inserção no trabalho desta clientela, das quais decorreu a intenção desta pesquisa.

De acordo com seu Projeto Pedagógico, o Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipofft em como objetivo promover a formação de uma profissional de qualidade, através de um Atendimento Educacional Especializado¹, que garanta uma formação integral nos aspectos cognitivo, socioafetivo e psicomotor para o exercício de sua cidadania, tanto na convivência em sociedade

¹ Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é feito pelo Centro de Ensino de Educação Especial HA nas oficinas protegidas e de preparação para o trabalho, enquanto que na escola regular este se realiza nas salas de recursos multifuncionais no atendimento aos alunos inclusos na sala regular.

quanto na qualificação profissional para atuarem no mundo do trabalho (MARANHÃO, 2012a).

Assim é que o presente estudo foi motivado pela necessidade da pesquisadora de melhor compreender e aprofundar conhecimentos acerca da inserção de mulheres com deficiência intelectual², egressas³ do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, que se encontram no mercado de trabalho formal em São Luís do Maranhão. A motivação se deu ainda por acreditar-se que o referido Centro Educacional desempenha um expressivo trabalho de suporte ao processo de pré- formação, encaminhamento e acompanhamento do (as) aluno (as) que se encontram inseridos (as) no mercado de trabalho formal na atualidade.

O Centro de Ensino de Educação Especial “Helena Antipoff” desenvolve atividades de pré-profissionalização, encaminhamento e acompanhamento de alunas com deficiência. É uma instituição estadual especializada, fundada em 23 de abril de 1982, na administração do então governador João Castelo Ribeiro Gonçalves. O nome escolhido para a instituição é uma homenagem à psicóloga russa Helena Antipoff, considerada pioneira da Educação Especial no Brasil. A sua sede fica localizada na Rua Domingos Olímpio, Quadra S, S/N – Ipase.

É importante destacar que a base teórica e formadora que instigou a entrada da pesquisadora no Mestrado em Educação, aliada ao desenvolvimento da pesquisa em Educação Especial, resulta, dentre outras bases formadoras, de vivências promovidas em Cursos de Especialização, destacando-se: o Curso de Educação Especial e Tecnologia Inovadora realizado na Universidade Estadual do Maranhão, no ano de 2006; o Curso de Especialização em Práticas Inclusivas na área da Deficiência Mental em Educação Especial, por meio da Universidade Estadual Paulista (UNESP)-Bauru/SP, concluído em 2009 e o Curso de Especialização de Atendimento Educacional Especializado, concluído em 2011, pela Universidade Federal do Ceará.

² Sobre esse termo, Pletsch (2010) oportunamente assinala: que o termo foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá e vem sendo recomendado pela *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. Atualmente, a deficiência intelectual continua tomando como base o conceito de deficiência mental da AAMR.

³ Alunas com deficiência intelectual que já foram formadas pelo CEEEHA que se encontram inseridas no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar que a deficiência intelectual ainda é considerada um objeto de diferença e tem servido como barreira para a inserção de pessoas em espaços de trabalho, promovendo a exclusão social do trabalhador com deficiência. Para essas pessoas, o trabalho se impõe de maneira ainda mais difícil devido ao processo de escolarização e formação profissional, como resistência à sua inserção nas relações sociais de trabalho e no exercício de sua cidadania, geralmente justificado pela falsa crença de que são incapazes, menos produtivas, mais lentas e de que necessitam de cuidados especiais.

No entanto, para melhor compreensão, vale destacar o conceito acerca da deficiência mental/intelectual, de acordo com Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 22 e 23) tendo por base a *American Psychiatric Association* (2002) que a considera:

Um comprometimento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações importantes no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais/ interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança, sendo que o início da deficiência ocorre antes dos 18 anos.

Dessa forma, fica compreendido que os desafios para inclusão dessa clientela no mundo do trabalho ainda são inúmeros, estando relacionados às práticas excludentes devido aos rótulos que as estigmatizam, como, por exemplo, serem incapazes por causa das suas limitações e especificidades intelectuais. Este é um estigma que vem sendo transmitido entre as gerações, principalmente pelo desconhecimento acerca do que vem a ser realmente o termo deficiência, por parte dos empregadores e da sociedade como um todo.

Porém, mudanças sociais educacionais estão surgindo de forma positiva a partir de diagnósticos realizados por psiquiatras e psicólogos, em relação ao fato de que não se deve levar em conta exclusivamente o Quociente de Inteligência (QI) das pessoas com deficiência intelectual, mas vê-las com um olhar diferenciado no que se refere ao social e o potencial de cada uma. Pois essas especificidades não podem se constituir impedimentos para se relacionarem com o mundo e adentrarem no mundo do trabalho.

Assim, este trabalho considera como referência para o encaminhamento dos estudos em campo e discussão das análises as relações que permeiam o ser humano como ser produtivo e como elemento das relações econômicas, políticas e

sociais. Nesse contexto, assume significados como mão de obra qualificada e objeto do trabalho. Isso demonstra que na sociedade capitalista

A atividade humana transforma-se, paulatinamente, até se constituir em trabalho alienado a partir da divisão do trabalho/propriedade privada, faces de uma mesma totalidade contraditória, posto que implica, por um lado, na alienação do trabalho e, por outro, na apropriação do seu produto. É apenas quando a atividade humana - da pessoa como ser genérico - se apresenta dividida que surge o homem unilateral, incompleto [...] (LANCILLLOTTI, 2003, p. 53).

Quanto às relações de trabalho produzidas, assim como ao sentido dado ao(à) trabalhador(a) nessa nova ordem capitalista, Lancilllotti (2003, p. 55) ressalta que

O capital pode ser considerado trabalho objetivo (em uma determinada relação social), que dá ao seu detentor poder sobre a atividade do trabalhador e sobre seus produtos. É também trabalho acumulado, e o poder do capitalista é o poder de compra do seu capital. Uma vez que atende a necessidades externas - que são do proprietário -, o trabalho humano, alienado, perde toda a aparência de manifestação pessoal.

Afora as relações de trabalho, compreende-se que a educação ainda é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento intelectual e social e que a escola, no exercício da sua função social, não deve negar, mas deve transformar-se enquanto instituição educadora num ambiente de promoção de ações coletivas, dentro de um espaço democrático. Esta deve preconizar uma educação acessível a todos, voltada para os valores humanos, que permitam a transformação da sociedade, por acreditar em diferentes possibilidades de aprendizagens e em diferentes caminhos que cada um(a) irá percorrer para desenvolver-se gerido pela competitividade.

Em função disso, faz-se necessário repensar todo o sistema educacional profissional brasileiro, implementando inovações para modificar essa cultura atrelada aos valores do mundo globalizado e desenvolvido economicamente como fator primordial, a fim de que se possa propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento da pessoa como ser humano e para despertar nas pessoas com deficiência a necessidade de buscarem novos desafios e de ultrapassarem a barreira do isolamento intelectual e social.

Sabe-se que capacitar para o trabalho pessoas com deficiência intelectual, especificamente as mulheres, não significa direcioná-las para a realização de tarefas repetitivas, mas acreditar que são capazes de realizar ações que requeiram habilidades diversificadas para a compreensão e sua inserção no mundo produtivo.

A preparação desta clientela para o trabalho torna-se essencial e deve iniciar-se ainda no seio familiar com a formação de uma consciência política e social inclusiva, o que, mais tarde, já no ambiente escolar, irá amadurecer constituindo-se um ponto relevante para a conquista da autonomia e independência.

A não efetivação da cidadania e do direito à educação e o não acesso ao mercado formal de trabalho constituíram, ao longo dos anos, grandes entraves ao crescimento profissional e intelectual na vida dessas pessoas, devido, principalmente, à restrição das oportunidades em diferentes realidades do mundo globalizado.

Nas relações de trabalho, a inserção das mulheres com deficiência intelectual acontece, em geral, com fins de promoção da imagem de empresas e não à promoção da pessoa como ser produtivo e capaz de desempenhar com eficiência as atividades que lhes são atribuídas.

Com base nisso, entende-se ser esse um momento na história do trabalho no qual

O desenvolvimento de um mercado de trabalho flexível, a grande estagnação do trabalho estável e o crescimento dos trabalhadores (as)desempregados (as), ao que podemos ainda adicionar as diversas formas de subemprego e de trabalho informal, parecem constituir-se na realidade predominante da maioria dos países. Essa realidade também está relacionada [...] às políticas neoliberais, com o quadro recessivo e com a reestruturação produtiva (NOGUEIRA, 2004, p. 40).

Essa condição de opressão/dominação da qual fala a autora, revela-se um poderoso entrave para as mulheres, principalmente para aquelas com deficiência intelectual, que são passíveis de preconceitos oriundos da própria sociedade.

Soma-se a essa visão preconcebida e desprovida de conhecimentos acerca da deficiência uma condição de alheamento social, gerando desconfianças e incertezas, tanto quanto às aptidões do ser feminino como também às possibilidades de esta mulher desenvolver habilidades específicas ao trabalho, adequando-se a ele.

Entendendo-se, portanto, que a realização deste estudo pauta-se na necessidade de aprofundar conhecimentos a respeito da formação, do acesso e da permanência de mulheres com deficiência intelectual no mercado de trabalho, é que esta pesquisa tem como Objetivo Geral:

- a) Analisar o acesso e a permanência das mulheres com deficiência intelectual inseridas no mercado de trabalho de São Luís-MA, egressas do Centro de Ensino de Educação Especial “Helena Antipoff”.

E tem como Objetivos Específicos:

- a) Identificar quais são as contribuições oferecidas pela Proposta Pedagógica do Centro de Ensino de Educação Especial para a preparação, qualificação e colocação das mulheres com deficiência intelectual no trabalho formal;
- b) Evidenciar as ações do Plano Pedagógico da Supervisão da Educação Especial, que formalizam o acesso e a permanência por meio da seleção e da contratação dessas mulheres com deficiência intelectual pelas empresas;
- c) Descobrir em quais atividades profissionais as mulheres deficientes intelectuais estão inseridas no mercado de trabalho em São Luís, caracterizando a forma de trabalho por elas desenvolvida;
- d) Diagnosticar os fatores que dificultam ou facilitam o ingresso de mulheres deficientes intelectuais no mercado de trabalho, bem como seu desempenho profissional.

Esses objetivos decorreram da busca de responder aos seguintes questionamentos sobre o processo de formação e qualificação para inclusão dessas jovens mulheres deficientes intelectuais no mercado de trabalho:

- a) Como as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) para a educação profissional, em consonância com a Supervisão de Educação Especial, por meio do Centro de Ensino de Educação Especial “Helena Antipoff”, têm favorecido a inserção e permanência das mulheres alunas com deficiência intelectual no mercado de trabalho?
- b) Como este Centro de apoio tem contribuído para o processo de capacitação profissional, efetivação da inclusão e permanência das mulheres alunas deficientes intelectuais no mercado de trabalho por meio da sua proposta pedagógica de formação?
- c) Em quais atividades laborais no mercado de trabalho as mulheres alunas deficientes intelectuais, em São Luís, estão inseridas?

d) Existe alguma relação entre as atividades profissionais desenvolvidas por elas e suas aspirações profissionais?

Diante disso, os dados informativos da pesquisa, que foram levantados e organizados sistematicamente, poderão contribuir para uma melhor análise e reflexão mediante a fundamentação teórico-metodológica, resgatando-se as dificuldades que permeiam a sociedade em relação à inclusão das mulheres com deficiência intelectual inseridas no mundo do trabalho.

A pesquisa teve como foco de estudo as mulheres com deficiência intelectual egressas do Centro de Ensino de Educação Especial “Helena Antipoff”, inseridas no mercado de trabalho, em São Luís do Maranhão, no período de 2006 a 2012. Tal periodização justifica-se em virtude de que, de acordo com os registros ali obtidos, este foi um período de maior demanda empresarial na busca dessa clientela, capacitada em parceria com o Sistema “S”, para ingressarem no mercado de trabalho. A escolha por essa clientela surgiu a partir da experiência da pesquisadora, enquanto professora da oficina de preparação para o trabalho do CEEEHA, em observar que as mulheres deficientes intelectuais sempre foram menos solicitadas do que os homens para o mercado de trabalho, o que perpassa o entendimento de alguns empresários está atrelado à fragilidade feminina em desenvolver atividades laborativas, por terem limitações que lhes são próprias e que precisam serem respeitadas.

Constituíram-se sujeitos informantes da pesquisa: 01 (uma) representante da Coordenação do NIT- CEEE Helena Antipoff, responsável pelo encaminhamento ao mercado de trabalho; 01 (um) representante do Setor de Responsabilidade Social de um supermercado em São Luís; e como sujeitos principais: 02 (duas) trabalhadoras deficientes intelectuais, com grau de comprometimento leve conforme consta no laudo médico anexado à documentação individual das entrevistadas (F1 e F2), que serviu de suporte para o diagnóstico da equipe multiprofissional do CEEEHA e para a efetivação do mesmo com vínculo empregatício em duas empresas da iniciativa privada, sendo uma da rede hospitalar e outra, na área de comércio varejista de mercadorias em geral (supermercado), totalizando 04 (quatro) sujeitos. Convém ressaltar que as Supervisoras das empresas pesquisadas, no momento da pesquisa, não puderam participar da entrevista, devido estarem comprometidas com outros compromissos externos.

A escolha dos sujeitos envolvidos foi feita mediante indicação da Coordenação do Núcleo de Inclusão no Mercado de Trabalho, com critérios pre-estabelecidos pelo Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, setor responsável pela inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) não serão declarados os nomes verdadeiros das pessoas envolvidas na pesquisa. Para tanto, serão designados por 02 sujeitos informantes: CA (Coordenadora do NIT - CEEE Helena Antipoff), CB (Coordenador do Setor de Responsabilidade Social do Supermercado), e as duas funcionárias deficientes intelectuais como sujeitos principais, denominadas de F1 e F2, considerando a importância de resguardá-los (as) no anonimato.

Em se tratando do tema “A Mulher com Deficiência Intelectual no Mercado de Trabalho em São Luís”, fez-se a opção pela pesquisa qualitativa, por esta oferecer uma compreensão e interpretação quando da descrição das informações a serem exploradas, levando-se em conta a subjetividade do ser humano, captando aspectos relevantes quanto ao seu pensar e agir em determinados momentos, suas ideias, crenças, opiniões, seus sentimentos, sua maneira de ser e atuar em relação ao meio social, seus projetos de vida pessoal, sua convivência diária com outras pessoas e suas motivações (FERREIRA, 2012).

Teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada (APÊNDICES B, C e D), por ser uma técnica que obedece a um roteiro que é apropriado ao pesquisador, por facilitar a abordagem e assegurar um detalhamento preciso a respeito das informações que se quer obter, para colher informações relevantes e reveladoras aos investigadores menos experientes (MINAYO, 2010).

Enfatiza-se, ainda, que durante as entrevistas foi utilizada a forma de gravação de voz direta e também anotações de informações relevantes detectadas, transcritas na íntegra para análise posterior pela entrevistadora.

A escolha desse tipo de entrevista se deu pelo fato de ela propiciar um enriquecimento de informações acerca de questões relevantes, mediante uma conversação, sem restringir-se às perguntas do entrevistador, o que permite aumentar a riqueza das descrições para a coleta de dados. Com base no que está sendo referenciado,

Pode-se entender por entrevista semiestruturada aquela que combina perguntas (fechadas (ou estruturadas) e abertas), onde o entrevistado tem

possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador (MINAYO, 1993, p. 108).

A análise dos dados coletados foi feita mediante a análise do conteúdo (BARDIN, 2011), em que se fez o uso de procedimentos de pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados obtidos e interpretação, a partir dos quais foram feitas inferências, a respeito de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens, que possibilitam uma atitude interpretativa dos significados das respostas das entrevistas realizadas, dando suporte para sua transcrição.

Na etapa de revisão bibliográfica, fez-se análise dos documentos oficiais, tanto internacionais como nacionais, que tratam da educação inclusiva, bem como de declarações, leis, decretos, resoluções, portarias, livros, dissertações e teses sobre a referida temática.

Para a discussão dos temas trabalho e sociedade capitalista foram utilizados como referências os estudos de Marx (1989, 2001), Pastore (2000), Hirata (2002), Lancillotti (2003), Leite (2003), Nogueira (2004), Antunes (2005, 2009), Araújo, Escobal e Ribeiro (2006), Mészáros (2008), Rebelo (2008), Carvalho-Freitas e Marques (2009), Batista e Gomes (2011) e Aroucha (2011).

Em relação à questão histórica que envolve a deficiência intelectual, gênero, inclusão, exclusão de mulheres com deficiência intelectual, utilizaram-se as contribuições de Saffioti (1976), Glat (1995), Werneck (1997), Ferreira (1999), Hirata (2002), Alves (2003), Sousa e Carvalho (2003), Nogueira (2004), Sprovieri e Assumpção Junior (2005), Carvalho (2006), Viana (2006), Goyos e Araújo (2006), Prioste, Raiça e Machado (2006), Sasaki (2006), Costa (2008), Mantoam (2008), Berthou (2009) e Mazzotta (2011).

Dentre os documentos de amparo legal à inclusão que foram analisados, bem como sobre os direitos da pessoa com deficiência, educação profissional e mercado de trabalho, tomou-se como referência: a Organização Internacional do Trabalho (1983), Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei nº 8.213 (1991), Declaração de Salamanca (1994), Lei nº 9.394 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Decreto nº 2.808 (1997), Projeto Escola Viva (2000), Documento sobre Acessibilidade, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-Acessibilidade (2008), os Marcos Políticos Legais da Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEEE Helena Antipoff (2012); Plano de Ação de Acompanhamento Técnico-Pedagógico para Educação Especial (2012). Esse referencial bibliográfico e documental serviu para nortear a compreensão em torno dos seguintes conceitos: trabalho, educação profissional, exclusão, inclusão, deficiência intelectual, mulheres, trabalho e mercado de trabalho.

A pesquisa realizada pretende contribuir para as reflexões sobre a temática em foco, visto que retratará a inserção da mulher deficiente intelectual no mercado de trabalho em São Luís. Para tanto, o texto foi organizado em quatro capítulos, subdivididos nos seguintes tópicos:

O primeiro capítulo consta da Introdução, na qual se apresenta o tema, o objeto de estudo, a justificativa da escolha, passando-se às questões que foram levantadas sobre o objeto de estudo e a apresentação dos objetivos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, apresenta-se o referencial teórico-metodológico que deu suporte ao estudo, à organização e à apresentação do texto.

No segundo capítulo, discorre-se sobre a mulher e o mercado de trabalho, levando-se em consideração a sua construção histórica em nível mundial, destacando-se o Brasil e o Maranhão, a qual se inicia a partir da reflexão acerca da mulher no processo produtivo, buscando situá-la na sociedade atual. Faz-se um recorte histórico a partir do processo de reestruturação produtiva capitalista no contexto da Revolução Industrial, quando se intensificou o processo do trabalho feminino, trazendo grandes repercussões para a classe trabalhadora e, em particular, para o segmento feminino.

Prossegue-se apresentando a legislação que dispõe sobre o processo de inserção e permanência dessas mulheres no mercado de trabalho e finaliza-se fazendo uma abordagem da mulher com deficiência intelectual no mundo do trabalho.

No terceiro capítulo, trata-se da formação das alunas com deficiência intelectual, de acordo com os critérios metodológicos estabelecidos pela Proposta de Formação Profissional do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, no que concerne ao processo de preparação, qualificação e encaminhamento ao mundo do trabalho, o Plano de Ação da Supervisão de Educação Especial (SUEESP)/SEDUC-MA, o Projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff e o Currículo Funcional adaptado às especificidades da clientela na execução do trabalho pedagógico profissionalizante.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise e interpretação dos dados, que serviram de norteamo para se perceber a intersubjetividade das funcionárias deficientes intelectuais que se encontram inseridas no contexto do trabalho, atentando-se para suas angústias, expectativas, satisfações e insatisfações durante seu processo de qualificação, inserção e permanência no trabalho, bem como os reflexos de suas atuações no mercado de trabalho.

As Considerações Finais foram realçadas por análises e interpretações para o entendimento da inclusão da mulher com deficiência intelectual no mercado de trabalho em são Luís, como também da percepção sobre a educação profissional desenvolvida pelo Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff juntamente com o Sistema "S".

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a motivação de novos estudos sobre essa temática no meio acadêmico como também para ampliar discussões já existentes sobre o tema.

2 A MULHER E O MERCADO DE TRABALHO: uma construção histórica no mundo, no Brasil e em São Luís- MA

2.1 A mulher com deficiência intelectual frente às exigências do mundo do trabalho

Este capítulo tem o objetivo de mostrara trajetória da mulher pela luta por seu reconhecimento como pessoa produtiva e essencial no contexto do trabalho, levando em consideração alguns pontos relevantes que foram construídos ao longo da história de seu reconhecimento no mercado de trabalho.

Prossegue-se com a apresentação da legislação relativa aos direitos da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho, tendo como foco de reflexão a mulher que foi excluída de sua capacidade de trabalho, uma vez que a sua deficiência pode implicar limitações que a impedem de realizar determinadas tarefas produtivas, no entanto, isto não quer dizer que ela não possa fazer outras atividades específicas inerentes a sua realidade. É importante que se oportunize a disposição de espaços para o desenvolvimento de atividades laborais que contribuam para o afloramento de seu potencial produtivo, de sua formação profissional e, na sequência, a sua inserção no mercado de trabalho.

Igualmente, entende-se que a inserção da mulher ainda se dá de forma reduzida nos espaços majoritariamente ocupados por homens e, se pensada a temática deste trabalho, a qual está voltada para a inserção da mulher com deficiência intelectual no mercado de trabalho, pode-se prever, inicialmente, uma margem de problemas quanto a esta inserção, exatamente pela seleção criteriosa atualmente feita pelas empresas, tanto públicas quanto privadas.

Em contrapartida, vê-se juntamente com as mudanças o surgimento das legislações de amparo ao (à) trabalhador (a) com deficiência intelectual, para que se possa dar ênfase à legitimação e inserção propriamente ditas dessas pessoas no mercado de trabalho, tendo em vista a igualdade social e de direitos já instituída na Constituição Federal.

Dessa forma, ressalta-se que este capítulo foi organizado em três momentos distintos: o primeiro traz discussões voltadas à mulher no processo produtivo, considerando a nova ordem de empreendimento societal do capital; em seguida, apresentam-se as legislações de apoio ao (à) trabalhador (a) com

deficiência, promovendo discussões no entorno do processo de patologização das deficiências; por fim, discute-se a inserção da mulher com deficiência no mercado de trabalho.

Sabe-se que historicamente essas pessoas sempre foram percebidas como pessoas distintas à margem da sociedade. Porém, com os estudos e avanços nas pesquisas acerca dessa clientela e de seu direito à igualdade, começaram a preocupar-se, e, a partir daí, a história começou a mudar.

Entretanto, apesar da exclusão historicamente vivenciada, fica entendido que a superação pelo trabalho dá-se como uma reestruturação radical da existência humana. Atento ao assunto, Goyos e Araújo (2006, p. 18) afirmam que “o trabalho é um veículo para a aquisição de recompensas externas socialmente veneradas, tais como dinheiro, prestígio e poder, bem como de recompensas internas associadas com a autoestima, pertinência e autorrealização”. Portanto, à medida que se participa produtivamente na comunidade, aumentam as possibilidades e condições para o exercício dos direitos inatos à humanidade. Nesse sentido, Carvalho (2006, p. 43) reforça que

O trabalho é inerente ao homem. Trabalhando, ele constrói e reconstrói a natureza da qual faz parte, desse modo, transforma-se também. O trabalho faz parte da vida material e psíquica, provê a subsistência, e oportuniza o reconhecimento social do sujeito no mundo, seu próprio reconhecimento como ser produtivo na sociedade. Por meio do trabalho, o homem altera tanto a natureza como a si próprio.

Daí dizer-se que o trabalho, ao longo da sua constituição histórica, assumiu condições e características diferenciadas que lhe foram implementadas, tendo em vista elementos nos campos social e econômico, político e ideológico. Devido às condições de apresentação e de análise, ele tem sido interpretado como fonte de criação ou degradação do (a) trabalhador (a), ganho ou perda, liberdade ou alienação, liberdade ou servidão, revelando facetas de um sistema que o gerou e que foi lhe dando formas.

Em se tratando da mulher com deficiência intelectual, se torna muito mais complicado, pois as pessoas ainda estão presas a preconceito e a discriminação, de modo que o próprio termo “deficiência” já estigmatiza porque é de imediata relacionados a não eficiência, não produtividade. Isso tudo é fruto da desinformação sobre a sua capacidade, qualificação profissional e credibilidade em exercer o seu potencial na empresa. E sabe-se que, por meio do emprego, esta se sentirá parte de sua sociedade.

Convém salientar que o trabalho ocupa um papel de fundamental importância na vida do ser humano, pois proporciona crescimento, aprendizagem, aquisição de conceitos, mudanças de atitudes, aprimoramento profissional e remuneração. Nessa perspectiva, Leite (2003, p. 46) afirma que a interpretação acerca do mundo capitalista teria surgido a partir de duas novas exigências de mercado: a primeira seria a exigência de qualificação. Assim, pessoas menos qualificadas seriam automaticamente excluídas; e a segunda estabelece que se deveria seguir uma nova filosofia de produção, que requer mudanças nas empresas, no processo e nas relações de trabalho. Com isso, é buscado um novo perfil de trabalhador(a).

Enfatiza-se que o ambiente de trabalho exerce uma forte influência na vida das mulheres deficientes intelectuais em termos da autonomia. Pois, por meio de uma profissão, se sentem incluídas na sociedade em que vivem, bem como podem participar ativamente do contexto social.

Entretanto, sabe-se que, na Idade Média, o trabalho foi considerado martírio e caminho para a salvação e para o paraíso. No final desse período, com Tomás de Aquino, o trabalho foi considerado ato moral, digno de respeito; com Weber, trabalhar significava negar o ócio, tendo sido também moeda de troca; com a chegada da Modernidade, o modelo feudal e o elo entre senhor e servos foram superados, entretanto o Capitalismo determinou outra relação de escravidão e de exploração da humanidade como força de trabalho. Ao contrário do que acontecia até então, esse nova ordenação econômica também passou por mudanças, conforme se lê a seguir no texto de Antunes (2005, p. 20):

Ao contrário da produção dirigida prioritariamente para a acumulação privada do excedente, o objetivo desse novo empreendimento societal é tornar a atividade humana laborativa direcionada para a produção de bens socialmente necessários, em que o valor de uso intrínseco dos produtos não mais se subordina [...] aos imperativos do valor de troca presentes no universo das mercadorias.

O autor chama a atenção para a utilização racional dos recursos que são disponibilizados pela natureza e sociedade, sendo, na verdade, a concepção do trabalho como algo que possa propulsionar autonomia, autocontrole e autocomando.

Já não se vive mais o período da Revolução Industrial, e o trabalho ainda persiste como uma força propulsora da humanidade, dando-lhe significados e gerando a sobrevivência de muitos. Atualmente, com o grande avanço das tecnologias e a inserção das mulheres nas empresas em postos de trabalho,

registrou-se um aumento da necessidade de uma mão de obra qualificada e treinada, e o trabalhador passou a investir em horas de estudo, qualificar-se e preparar-se para a disputa com outros trabalhadores pelos postos de trabalho ociosos. Essa nova dinâmica do capital, encontrada no século XXI, mostra que as ações do homem, guiadas pelas mudanças no campo social, político, econômico e ideológico são também ações que ditam normas para o trabalho e, por sua vez, para o trabalhador.

Marx (2001) reconheceu o trabalho como uma “célula da sociedade”, existente a fim de manter as relações de troca, sendo um elemento muito importante para manutenção das estruturas sociais e de classe. Ainda segundo esse teórico, o trabalho se descaracteriza quando posto diante das condições sociais e econômicas de existência do capital, nas quais ele se apresenta como uma mercadoria, assumindo o trabalhador, apenas o papel do que produz para que alguém consuma. Nesse contexto, Antunes (2005) quando diz que, sendo mercadoria e fetiche, o trabalho se transforma, se descaracteriza, para impor ao trabalhador ações forçadas e compulsórias externas a ele.

O trabalho é, pois, uma necessidade humana visto assumir características do tempo histórico presente, das condições sociais e humanas que lhe são impostas como marca. Nesse sentido, antropomorfiza-se⁴, fazendo com que a humanidade resista às mudanças e procure se ajustar ao que determina o poder econômico, assumindo marcas que lhe são impostas pelo homem. Ele resiste ao tempo e às mudanças ocorridas ao longo da história nos vários setores que compõem a sociedade, ajusta-se às novas formas econômicas e de capital e às condições de trabalho, sendo, então, nesse contexto, caracterizado como objeto de uso do capital. De natureza divergente, ele supre demandas e necessidades diversas do (a) trabalhador (a), mediando relações sociais e de trabalho entre patrão e empregado, ao mesmo tempo em que mantém as necessidades materiais de sobrevivência da humanidade, sendo motivo de disputas e de potencial intelectual, conforme as exigências das novas condições capitalistas (ANTUNES, 2009).

Na visão de Marx (1989, p. 202),

[...] o trabalho é a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a

⁴ A pessoa, ao longo da sua história, vem resistindo às mudanças que lhe são impostas pelos vários setores da sociedade capitalista, contudo ela procura adequar-se aos moldes do poder econômico e às condições de trabalho devido à necessidade de sobrevivência.

natureza. Enquanto processo, apresenta-se como uma 'mola propulsora' para a manutenção do capital, aliado que está ao Estado e ao capital.

A pessoa submete-se a uma ordem superior, à ordem do Capital, que transforma o (a) trabalhador (a), subjugando-o (a). Nessa ordem política, social e econômica, esta pessoa reduz-se à condição de um animal, ou seja, a pessoa, a partir de sua condição nas relações sociais do trabalho, se deixa dominar pela hierarquia do poder do empregador, e nessa troca ele é dominado pelo trabalho que o domina e dela se torna dependente.

Considerando esse contexto, a própria humanidade que trabalha é transformada pelo trabalho. Ela produz para o capital, para o outro. Somente em suas funções animais (comer, beber e procriar) irá assumir um caráter de total liberdade. Contudo, ao se tratar das relações de trabalho, essa liberdade fica comprometida, tendo em vista que, enquanto trabalhador (a), é dominado (a) pelo trabalho e produz algo que não lhe pertence (MARX, 1989).

Todavia, Marx (1989) ainda destaca que o trabalho torna o (a) trabalhador (a) um ser passivo, sem autonomia diante do capital, logo, um ser que sofre, devido à concepção de alienação em relação ao trabalho que ele não percebe estar vivendo. Por outro lado, seria porque a força de trabalho é sinônimo de impotência, de energia física despendida durante as atividades laborais. Essa condição da qual trata o autor é constatada dentro da nova ordem do capital e das formas de trabalho, como se vê no seguinte texto de Antunes (2005, p. 18):

Mas há ainda outra contradição quando o olhar se volta para a (des)sociabilidade no mundo produtivo: quanto maior é a incidência do ideário e da pragmática na chamada 'empresa moderna', quanto mais racionalizado é seu *modus operandi*, quanto mais as empresas laboram na implantação das 'competências', da chamada 'qualificação', da gestão do 'conhecimento', mais intensos parecem tornar-se os níveis de degradação do trabalho.

No entanto, quando está inserido no trabalho, o(a) trabalhador(a) é parte da estrutura social, satisfazendo a sua natureza humana, isto é, seu autodesenvolvimento humano. Ao aderir ao mercado de trabalho, esta pessoa se julga força motriz, fortalece vínculos sociais e grupais, insere-se socialmente em grupos sociais distintos, adquire o respeito de muitos e satisfaz-se pessoalmente.

Vale lembrar que, nesse espaço de satisfações e/ou insatisfações frente ao trabalho, legitima-se no século XXI uma nova demanda de atividades e prioridades que surgem no mundo do trabalho, agora mais exigente, selecionadora e, portanto, mais excludente. Diz respeito ao fenômeno da desindustrialização das

empresas modernas e da inserção de um novo formato de máquinas (a cibernética) no mundo do trabalho, fatos que trouxeram consigo novas diretrizes a serem contempladas nos postos de trabalho, que substituíram o trabalho morto pela crescente demanda do trabalho vivo. Segundo Antunes (2005, p. 18),

[...] isso se dá porque a “gestão do conhecimento e da competência” está inteiramente conformada pelo receituário e pela pragmática presente na “empresa enxuta”, na empresa liofilizada, que, para ser competitiva, deve reduzir ainda mais o trabalho vivo e ampliar sua dimensão tecnocientífica, o trabalho morto, cujo resultado não é outro senão o aumento da informalidade, da terceirização, da precarização do trabalho e do desemprego estrutural em escala global.

Cabe ressaltar que o trabalho morto é o trabalho abstrato, negativo, que produz a mais-valia, a valorização do valor, a reprodução e a autovalorização do capital; e o trabalho vivo é aquele que produz o valor de uso utilizável, é positivo e indispensável à produção e reprodução humana.

A respeito dessa nova forma de apropriação pelo capital, entende-se que existe um maior controle sobre o trabalhador, de forma a coagi-lo a uma relação de subordinação, ao mesmo tempo que exige dele a cooperação e o envolvimento com as atividades que necessita desenvolver. Essa dimensão representa novas formas de extração do trabalho, o que gera nele altos índices de insatisfação porque deve, como cumprimento do seu dever moral e ético, apresentar ao empregador índices de produtividade compatíveis com aqueles exigidos na contratação, cumprindo então o já determinado. Fazendo isso, enriquece o capital, contribui para o crescimento das novas demandas de trabalho e fortalece as relações de exploração e submissão pelo trabalho.

Assim, é que ao discutir sobre o valor sociológico do trabalho, Berthou (2009, p. 93) o descreve a partir de duas dimensões necessárias para traduzir o significado da exclusão pelo trabalho, porque exige uma eficiência produtiva e uma mão de obra qualificada. Desse modo, na dimensão funcional, o trabalho existe e “Ele é um sistema de intercâmbio conforme os binômios: a) produto/mercado; produção/consumo; b) trabalho/remuneração; competência/reconhecimento; c) emprego/relações funcionais e hierárquicas [...]”.

Enquanto que na dimensão humana,

Ele traz para o cidadão, de um lado, o engajamento na ação coletiva, o sentimento de solidariedade cívica, a afirmação de competência, o reconhecimento de *status*, a dignidade obtida pelo fato de ter um lugar na sociedade; de outro, ele é um meio de subsistência que traz uma

autossuficiência econômica, a satisfação de uma produtividade proveitosa e o acesso às atividades sociais e culturais (BERTHOU, 2009, p. 93).

Nesse sentido, fala-se de trabalho como uma forma de respeito às necessidades humanas de crescimento e reconhecimento e, a partir desse contexto, ele promove inclusão e participação social. O contrário dessa ordem seria a exclusão social pelo trabalho.

Tomando-se como base os aspectos psicológicos do trabalho, Berthou (2009, p. 91) afirma:

[...] traz bem-estar e equilíbrio; dá sentido à existência. Ele age sobre a personalidade do trabalhador e sua maturidade sob a forma de: a) autoestima (valor próprio/confiança/projeção); b) identidade pessoal, profissional e social (utilidade/reconhecimento/relações); c) realização existencial (interesse/necessidades/projetos).

Dessa maneira, pode-se afirmar que o trabalho está envolto em um movimento de contradições, quer seja porque ainda se mantém como um pilar para o desenvolvimento material e subjetivo do homem, quer seja porque possui as bases para a manutenção e solidez do capital. Se tomado o último ponto como referência para uma discussão inicial, entender-se-á que o trabalho continua sendo, a exemplo do que escreveu Marx (1989), “exterior ao trabalhador” e fonte de alienação desse sujeito do trabalho. Em outras palavras:

[...] ele não se afirma no trabalho, só se apropria do produto do trabalho alheio, nega-se a si mesmo, alienando o produto do próprio trabalho. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho; enquanto no trabalho, se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades (MARX, 1989, p. 121).

Interpreta-se que o trabalho marca uma dependência do trabalhador em relação ao trabalho, mantida pela necessidade de alimentação, educação, cuidado com a saúde, como também e, em contrapartida, mantém-se à disposição do capital e das relações travadas entre ele (trabalhador), o Estado e o capital, porque ele (o trabalhador) é força de produção e, enquanto tal, necessitará sempre produzir para manter o sistema vivo. Nesses termos,

Quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho, ela freqüentemente se converte num esforço penoso, alienante, aprisionando os indivíduos de modo unilateral. Se, por um lado, necessitamos do trabalho humano e reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social. Essa dimensão dúplice e dialética presente no trabalho é central quando se pretende compreender o labor humano (ANTUNES, 2005, p. 13).

Mészáros (2008), ao descrever o mais novo sistema de capital encontrado no século XXI, retrata-o como um mundo de desordens impostas pelo

sistema de metabolismo societal do capital e pela propriedade privada do capital, da troca do trabalho vivo pelo trabalho morto, de uma nova divisão social e hierárquica do trabalho. Nessa nova dimensão, o trabalho é hierarquizado e verticalizado; o capital apresenta-se totalmente reformulado pelo valor de troca, de modo que ao trabalhador resta o controle pelo capital. Pois, segundo essa autora,

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo no passado, para a realidade hoje predominante, da produção destrutiva (MESZÁROS, 2008, p. 73).

Mudanças aconteceram na ordem estrutural de apresentação do trabalho, contudo, os problemas quanto ao valor atribuído ao trabalhador e à apropriação dos insumos do seu trabalho ainda não foi possível solucionar, detendo o capital todo o poder sobre as produções. E quanto aos sentidos atribuídos ao trabalho pelo homem? A resposta para essa questão choca-se com a realidade experienciada pelo trabalhador, pois, partindo-se do ponto de vista de Aroucha (2011, p. 30), privar o homem do trabalho não afeta somente a sua sobrevivência física, tal como observado em Antunes (2005). Ainda segundo o Aroucha (2011, p. 30), a privação do trabalho “implica também uma falta de identidade do homem como pessoa produtiva que necessita estabelecer esse vínculo social”. E assim explica a referida pesquisadora:

É que o trabalho não representa somente uma forma de o homem vender a sua força de trabalho em troca de um salário: existe também um retorno social por esse trabalho realizado, isto é, a necessidade de vincular-se a um determinado grupo e possuir e garantir direitos sociais. [...] Portanto, o trabalho constitui-se ainda um elemento central para a compreensão da sociedade atual e o pertencimento do homem ao mundo do trabalho mantêm nele vivos desejos, sonhos e projeções para o futuro, porque diante do contexto em que vive, não ter um vínculo com o trabalho impossibilita-o de estabelecer relações sociais, econômicas, políticas, entre outras.

Essa visão subjetiva do trabalho opõe-se à realidade objetiva e concreta na qual os fatos sociais relativos ao trabalho mostram um quadro degradante do trabalhador, uma vez que, como personagens sociais para o trabalho:

Além dos assalariados urbanos e rurais que compreendem o operariado industrial, rural e de serviços, a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo (ANTUNES, 2005, p. 17).

Com essas referências iniciais e breves acerca do significado objetivo e concreto com que o trabalho se apresenta como realidade para o (a) trabalhador (a), assim como os sentidos subjetivos que guiam as ações e necessidades de produção por parte daquele que produz, fica inicialmente compreendido que as mudanças na forma de apresentação do trabalho, atualmente estão voltadas ao uso da cibernética e da informatização das informações. Igualmente o uso de uma força intelectual para a obtenção de melhores resultados quanto às novas formas de apresentação do trabalho são significativas, por considerar que na atual dimensão dada a este trabalho os melhores cargos e postos são disputados concorrencialmente, sendo o pensamento intelectual um dos atributos observados para seleção dos trabalhadores.

Verifica-se que há uma carência muito grande de estudos sobre a inclusão da mulher com deficiência em São Luís do Maranhão. Ressalta-se também que na literatura científica encontra-se também escassez sobre essa realidade. Dessa forma, são necessários estudos e pesquisa que venham contribuir para esclarecer e preencher as lacunas oriundas da inclusão da mulher com deficiência intelectual em São Luís/ Maranhão.

2.2 A mulher com deficiência intelectual no processo produtivo

A inserção da pessoa com deficiência intelectual, especificamente a mulher no processo produtivo, assumiu, nos últimos anos, um modelo diferenciado de trabalho, provocado principalmente pela entrada e permanência desta no mundo do trabalho assalariado, o qual foi por muito tempo um espaço ocupado pelo homem. Esse fato tem trazido discussões em relação aos termos divisão “social” e “sexual” do trabalho e tem como personagem máxima a figura do “feminino” com deficiência intelectual, assumindo postos de trabalho por muito tempo antes exclusivos do homem.

É fato que a forte concorrência entre homens e mulheres e a disputa pelo exercício de uma ocupação têm modificado substancialmente as novas formas de trabalho encontradas no século XXI e têm gerado uma nova estrutura social de trabalho, na qual a mulher já se sente parte de um espaço antes ocupado apenas pelo homem. Atualmente, as mulheres exercem cargos ou funções de gestoras,

liderando grupos de homens, todavia, ainda são bem poucas essas participações quando comparadas às do grupo masculino. Por exemplo, ao considerar-se a força física que esta possui, quando comparada à do homem na execução de algumas funções trabalhistas, ou ainda a sua posição de mulher como genitora, esposa, cuidadora, fértil, o que pode significar, em um futuro, situações de afastamento do trabalho.

No entanto, a mulher, ao ingressar no mercado de trabalho, precisa estar qualificada, pois este espaço de trabalho precisa ser conquistado, e, por isso, ela vê a escola como espaço primordial e importante nesse processo de formação, visto que as empresas estão cada vez mais exigentes, necessitando de pessoas capacitadas para fazer parte do seu corpo de funcionários.

Com isso, discutir a relação mulher e processo produtivo requer, antes de tudo, compreender qual é a possível visão social que ainda ronda a mulher na sociedade e que define, como escreve Viana (2006, p. 18), “a base da condição feminina”. Nesses termos,

O desenvolvimento de uma consciência feminina e a unificação das mulheres ocorre tendo uma base diferente da que ocorre no caso do proletariado. O ponto de partida, neste caso, não é a condição de classe e sim a condição feminina. Existe uma diferença substancial aí. A condição de classe possui uma característica específica: existe, de acordo com a teoria marxista, uma relação necessária entre as classes sociais. Só existe capital (burguesia) havendo trabalho assalariado (proletariado) e vice-versa. Mas esta relação necessária é marcada pela dominação e exploração e, por conseguinte, pela luta. A base da condição feminina não é a mesma, pois, em primeiro lugar, ela se altera historicamente, pelo menos em alguns de seus aspectos (VIANA, 2006, p. 18).

Conforme se observa, as diferenças entre os sexos masculino e feminino não se dão apenas no campo das diferenças sexuais, mas atingem as relações sociais e, por sua vez, as relações de trabalho. Viana (2006, p. 20) enfatiza a esse respeito que as condições femininas, tais como o fato de “não poder executar trabalhos pesados quando está grávida” remetem à divisão sexual do trabalho, que foi, com o tempo, necessitando ser reconhecida legalmente e gerando, a partir de então, uma legislação específica voltada à mulher grávida no mercado de trabalho. Ainda segundo essa autora, existem entre homens e mulheres dois tipos de relações, assim explicadas: as sexuais e as sociais.

As relações sexuais são as relações instauradas entre um indivíduo do sexo feminino e um indivíduo do sexo masculino, no que se refere ao relacionamento exclusivamente sexual, o que não exclui, evidentemente, a troca de parceiros sexuais e a convivência de um relacionamento ‘fixo’ (tal como no casamento monogâmico) com relações não fixas (‘extraconjugais’

ou ‘adultérios’) ou, ainda, relações não individuais, como a poligamia. Essas relações sobre o sexo exercem influência sobre o conjunto das demais relações sociais. [...]. Entretanto as relações sociais entre os sexos exercem uma influência bem mais forte sobre suas relações sexuais. O padrão dominante de beleza, as formas do erotismo, o caráter individual, a moral sexual, etc. , são determinados pelo conjunto das relações sociais e isso condiciona as relações sexuais (VIANA, 2006, p. 20).

A mulher, tal como o homem, é m ser sexual e, ao mesmo tempo, um ser social. Ambos existem no seio de uma sociedade e conseguem sobreviver e realizar suas potencialidades no interior de uma associação, com outros seres humanos.

As diferenças biológicas foram sendo observadas ao longo da história da mulher. Porém não devem ser determinadas pelos órgãos sexuais masculino ou feminino, mas pela capacidade individualizada que cada um apresenta em seu desenvolvimento profissional.

É possível, por exemplo, observar que ainda na Idade Média, com a sociedade feudal, o homem detinha o poder de mando e à mulher competia apenas à obediência. Na sociedade capitalista, a mulher luta por uma igualdade de direitos, - no caso do Brasil já reconhecido na Constituição Federal (art. 5º) - todavia com poucas vivências sociais desse direito adquirido. A mulher, devido ao poder socioeconômico e intelectual que possui, ainda vive sob condições de opressão fortalecida pelo sistema capitalista.

É verdade que há um interesse da sociedade em manter uma condição de opressão sobre a mulher, condição esta mantida, segundo enfatiza Viana (2006, p. 19), principalmente a fim de “manter a dominação de classe”. Nesse sentido, explica a autora, a opressão dá-se não somente voltada às mulheres, mas abrange crianças e outros segmentos sociais. Percebe-se, portanto, que

A opressão feminina surge nas sociedades de classes. É com o surgimento das classes sociais que o modo de produção se torna um modo de relação de classes, e se cria um conjunto de formas de regularização das relações, mas convive com outras formas, tais como a cultura, a moral, a sociabilidade, etc. Existe em cada modo de produção específico uma forma específica de regularização das relações sexuais e sociais e entre os sexos (VIANA, 2006, p. 27).

Na nova morfologia do trabalho, na qual se tem a siderurgia, a cibernética e a informática associadas às indústrias petroquímicas, de cimento e de vidro, as mulheres aparecem, conforme explica Hirata (2002), assumindo postos de trabalho nos quais as atividades são leves, exigem menos esforços físicos ou “mas” e com nível intelectual e profissional elevado. Ademais, os salários, normalmente, são

inferiores quando comparados aos salários recebidos por homens, conforme se pode constatar na assertiva a seguir:

De fato, a parcela de operários qualificados é importante nesses ramos tecnologicamente avançados, e os operadores, mesmo nos países ditos 'subdesenvolvidos', devem apresentar um nível de escolaridade e de formação profissional elevado. Ressaltemos também que os salários são relativamente superiores aos praticados em outros ramos industriais, sobretudo, naqueles de maioria feminina. [...] Se por um lado é verdade que o 'desenvolvimento da eletrônica possibilitou a criação de uma tecnologia de processo contínuo altamente automatizado e que essa revolução tecnológica teve consequências fundamentais sobre a natureza e as características da empresa' [...] por outro lado, a dimensão sexual da divisão do trabalho nessas indústrias continua incólume: são sempre 'fábricas de homens' (HIRATA, 2002, p. 206).

Por outro lado, fazem parte do contexto atual de trabalho as mudanças nas formas de apresentação do trabalho, a valorização do poder de troca em detrimento do valor de uso do produto, ou ainda, como especifica Antunes (2009), a desvalorização do trabalho feminino, comprovado pelos baixos salários, uma condição comprovada em textos de Hirata (2002, p. 206) quando escreve:

Com o surgimento de uma nova categoria de 'profissionais', as 'digitadoras', a automação significou ao mesmo tempo a decomposição de uma antiga 'ocupação', a do operário do livro. A passagem da composição a quente para a composição a frio permitiu fragmentar algumas funções e, assim, recrutar mulheres para postos que exigem habilidade manual, rapidez e disciplina. Esses postos criados pela introdução da microeletrônica alteraram bruscamente a divisão sexual do trabalho preexistente nesse reduto tradicionalmente masculino e combativo.

A nova forma de adesão das mulheres às condições diferenciadas de trabalho significa uma adequação às condições físicas e biológicas das mulheres, ao se reconhecer a necessidade de mudanças nos postos de trabalho, adequando-os às condições femininas.

O fator biológico passou então a assumir uma condição excludente para a mulher no trabalho, e esta tem necessitado comprovar habilidades que a diferenciem do sexo masculino quanto ao fator produtividade quando em situação de disputa pelo trabalho.

Nesse sentido, não se está falando apenas de uma condição de sexo, mas de uma equivalência social entre os sexos gerada no interior das relações sociais, ou seja, na família e, principalmente, na escola.

Conforme escreve Viana (2006, p. 17),

A unificação das mulheres não se dá graças a um confronto social com os homens, pois esta possibilidade nem sequer existe. Sem dúvida, existe uma condição feminina e esta é a base para a unificação das mulheres, mas ela não é equivalente à condição de classe, e, por conseguinte, sua unificação ocorre por outros meios.

Falar em 'guerra dos sexos' significa reduzir a questão da opressão feminina a uma oposição entre mulher e homem, desligando as relações homem-mulher do conjunto das demais relações sociais, o que poderia provocar a ideia maniqueísta de que a opressão feminina tem como causa a maldade inata do sexo masculino.

Desse modo, é bom deixar claro que o ser humano não é um ser completo; temos as nossas faltas. Portanto, essa postura de castração ou impotência não está atrelada à genitália, mas à capacidade psíquica, pois tanto o homem quanto a mulher têm suas fragilidades e suas fortalezas. Em outros termos, nem um nem outro pode ser considerado como superior; não se pode tudo na vida, não se sabe de tudo. Assim, todos os seres podem ser considerados castrados.

Vê-se, então, que as relações sociais e de gênero são guiadas por valores que já se apresentavam nas relações de trabalho ocupadas pelo homem, sendo exemplos: a manutenção das relações de dominação do empregado pelo empregador; a produção da mais-valia pelo trabalho; o trabalho como força propulsora do capital; a reestruturação do mundo do trabalho e da força produtiva do capital, motivada pela inserção das máquinas informatizadas no trabalho; a introdução de novas formas de trabalho doméstico e a informatização de práticas de trabalho. Na concepção de Antunes (2009), compreender como essas novas relações acontecem no mundo do trabalho é essencial para que se compreenda como essas práticas podem interferir na nova divisão sexual e social do trabalho.

Fatores como, por exemplo, o uso do computador para modernizar práticas de trabalho, aliados a uma maior necessidade de qualificação da mão de obra e inserção de novas formas de trabalho doméstico já são observados como substitutos daquelas práticas de trabalho antes representadas pelo proletariado industrial têxtil, pautadas em moldes tradicionais, baseadas na atividade manual de produção, na mão de obra especializada e que complementava um modelo de indústria verticalizado, como bem informa Antunes (2009). A dimensão social do trabalho encontrada no século XXI inova na perspectiva dos atuais trabalhadores que participam dessas relações, e a mulher desponta como coautora, embora ainda assuma um papel reduzido.

Nessa perspectiva, Antunes (2009, p. 109) ressalta que a divisão sexual e social do trabalho pode ser entendida da seguinte forma: "o gênero como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças perceptíveis entre os

sexos” e “o gênero como forma básica de representar relações de poder em que as representações dominantes são apresentadas como naturais e inquestionáveis”.

Ainda segundo Antunes (2009), houve nos últimos anos um aumento de até 40% da força feminina nos postos de trabalho de países desenvolvidos. Entretanto, essa nova realidade traz consigo uma gama de problemas para a mulher que, na luta pela garantia dos seus direitos, tem se submetido a condições inadequadas de trabalho, assumindo os mais baixos salários. E o autor acrescenta:

Sabe-se que esta expansão do trabalho feminino tem, entretanto, significado inverso quando se trata da temática salarial, terreno em que a desigualdade salarial das mulheres contradita a sua crescente participação no mercado de trabalho. Seu percentual de remuneração é bem menor do que aquele auferido pelo trabalho masculino. O mesmo frequentemente ocorre no que concerne aos direitos e condições de trabalho (ANTUNES, 2009, p. 105).

Em torno desse fato, vale destacar que os primeiros espaços de adesão da mulher ao trabalho, no âmbito da sociedade capitalista, se deram por meio das fábricas têxteis, em um momento de estruturação produtiva na empresa. Contudo, o trabalho executado pelas mulheres ainda era bem elementar, semelhante ao trabalho doméstico, isto é, exigia baixa qualificação e estava restrito às áreas mais rotinizadas com maior incidência de trabalho intensivo (ANTUNES, 2009).

Em se tratando da inserção das mulheres nas indústrias automobilísticas, já no século atual, a exemplo de Antunes (2009), Hirata (2002, p. 207) expõe que as mulheres trabalham formando verdadeiras “oficinas-guetos”, isto é, “com condições de trabalho e de remuneração muito diferentes para as mulheres e para os homens: remuneração inferior, controle hierárquico e intensidade de trabalho muito maiores parecem reservadas às mulheres”. Modificaram-se as formas de trabalho, tendo assumido um maior valor o trabalho intelectualizado em detrimento do trabalho manual, redefinindo-se as formas de trabalho manual e intelectualizado dentro de uma ordem social e sexual do trabalho.

A divisão sexual de trabalho caracteriza-se por a mulher assumir formas diferenciadas de trabalho por ser do sexo feminino. Ao discutir acerca da automação das siderurgias e de como o sexo masculino é privilegiado na nova forma de trabalho, Hirata (2002, p. 205) expõe sua tese da seguinte forma:

Em geral, nos ramos industriais as mulheres são empregadas somente para os trabalhos de escritório e, em um certo número de casos, nos laboratórios de controle de qualidade (por exemplo, nas aciarias japonesas). O número de trabalhadoras nesses ramos de alto desenvolvimento capitalista e forte modernização tecnológica raramente ultrapassa 5%. Quando as mulheres estão presentes na produção, o que acontece excepcionalmente, elas se

encontram nas fábricas de produtos acabados e nos segmentos terminais do processo de trabalho.

Antunes (2009, p. 108) a esse respeito informa que a “(nova)”⁵ forma de organização do trabalho traz consigo uma simbologia para o trabalho feminino pautado em níveis intensificados de trabalho e de exploração da mulher trabalhadora, opondo-se aos cargos ocupados pelo homem, geralmente de fácil manipulação, movidos por aparatos tecnológicos. E, segundo este autor,

[...] geralmente as atividades de concepção ou aquelas baseadas em capital intensivo são preenchidas pelo trabalho masculino, enquanto aquelas dotadas de menor qualificação, mais elementares e muitas vezes fundadas em trabalho intensivo, são destinadas às mulheres trabalhadoras (e, muito frequentemente, também aos trabalhadores/as imigrantes e negros/as) (ANTUNES, 2009, p. 105).

É comum observar que na lógica da divisão sexual do trabalho as mulheres assumem atividades mais precarizadas de trabalho, em regime de *part time*, com marcas bastante fortes de informalidade, com um quadro representativo de fortes desigualdades, desníveis salariais e jornadas de trabalho diferenciadas para homens e mulheres, sendo mais extensas para estas últimas, porém sem o devido reconhecimento legal desse aumento no número de horas excedidas (ANTUNES, 2009).

A nova classe trabalhadora, como se vê, compõe-se de segmentos sociais diferenciados - são mulheres e terceirizados, precarizados ou ainda de mulheres terceirizadas. Ao trabalho feminino resguardaram-se, com maior evidência, as atividades de rotinas que requerem menor qualificação e os trabalhos temporários, deixando evidente, conforme escrevem Antunes (2009) e Hirata (2002), fortes indícios de questões de gênero. Nesse sentido, homens e mulheres são treinados de forma diferenciada para assumirem o mercado de trabalho, reservando ao capital o interesse em como melhor aproveitar as desigualdades entre os dois sexos. Nisto consiste a dialética do trabalho feminino, conforme Viana (2006), pois, ao aderir ao mercado de trabalho buscando maior reconhecimento, a mulher contribui para os mandos do capital e termina por reproduzir os desníveis e as hierarquias sociais e de trabalho entre homem e mulher.

De posse dessas informações, pode-se inferir que a sociedade capitalista vive no momento uma “construção social sexuada, ” marcada pela forte desigualdade entre os sexos frente ao mundo do trabalho e às relações nele

⁵ Note-se que o termo “(nova)” é posto entre parêntesis para dar ênfase à forma desigual de divisão social de trabalho.

dispostas (ANTUNES, 2009, p. 110). Assim, no contexto da nova morfologia do trabalho, a mulher também mantém fortes traços da sociedade capitalista e contribui, enquanto trabalhadora, para sustentar o capital.

Ao lado disso,

A preeminência do econômico, que fez da força de trabalho um conceito-chave na análise marxista clássica das relações de dominação, cede lugar ao conceito de 'sujeito sexuado', inserido em uma rede de relações intersubjetivas. É essa passagem do primado do econômico e das relações de exploração para a afirmativa de uma ligação indissociável entre opressão sexual (e de classe) e exploração econômica (e de sexo) que permite, a meu ver, reconceitualizar o trabalho, dinamizá-lo, a partir da introdução de uma subjetividade efetiva, ao mesmo tempo, 'sexuada' e 'de classe' [...] (HIRATA, 2002, p. 277).

Partindo desse conceito sobre a divisão sexual do trabalho, ainda adotando o texto de Hirata (2002), fica compreendido que tal divisão possibilita relações de poder voltadas a uma dominação pelo sexual diante das relações hierárquicas presentes na sociedade.

2.3 A legislação para inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência intelectual

Ao analisar-se a questão educação para o trabalho das pessoas com deficiência, observa-se que o Brasil tem um grande acervo de leis, decretos e resoluções quanto aos direitos dessas pessoas em relação a sua inserção no mercado de trabalho. Em todos os países a inclusão social está sendo vista como fator primordial contra a discriminação, face à detecção de pontos essenciais no que concerne ao respeito à diversidade humana, como também visando modificar a sociedade para se adequar a esta nova realidade, lutar pelo reconhecimento da legalidade dos direitos das pessoas com deficiência, em específico as que tenham déficit cognitivo, para exercerem sua cidadania tendo como ponto de partida o princípio inclusivo, visto que todos têm igualdade de oportunidades, apesar de suas limitações. Não cabe, pois, à sociedade excluir, rotular, separar, ou tratar com desigualdade essas pessoas, tampouco elas devem ser privadas de oportunidades que venham a surgir para elas (PASTORE, 2000).

Assim, ao iniciar-se essa reflexão sobre os aspectos legais da inclusão, dá-se ênfase à questão da mulher com deficiência intelectual inserida no mercado de trabalho, com a possibilidade de exercer a sua cidadania, na luta pelos seus

direitos, buscando cada vez mais a autonomia, liberdade de escolha e vida independente. Mas para que esta realidade ocorra de fato, deve-se ter em mente que incluir abrange compreender, envolver, implicar, acrescentar e somar (ALVES, 2003) e, partindo desse entendimento, se faz necessário conhecer o sentido da palavra inclusão. Na visão de Sasaki (2006, p. 39), a inclusão è

um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social é um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Nesse contexto, Sasaki (2006) destaca que deve haver uma reestruturação da sociedade como um todo para que se possa de fato aderir ao processo de inclusão, pois esse ato requer mudança de pensar, agir, além de buscar alternativas, promover adaptações e acolhimento de todos indistintamente.

Em se tratando ainda da inclusão, Werneck (1997, p. 22) ressalta:

Inclusão deve ser assunto de sala de aula, da mesa de jantar, de conversa de botequim, de papo de beira de praia, de churrasco aos domingos, de reuniões de empresários, do discurso e da prática diária dos políticos e dos governantes, e até arrisco: das conversas românticas de namorados preocupados em não repetir com seus futuros filhos os erros que transformaram o homem num *expert* na arte de excluir. Excluir dos idosos às pessoas com deficiência, dos negros às mulheres, dos aparentemente normais aos considerados loucos.

Outro enfoque em torno do termo inclusão consta no documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, sendo a inclusão destacada como um movimento mundial que decorre de uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa de todos os (as) alunos (as) de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2010).

Fazendo jus aos conceitos mencionados dos autores no que se refere à inclusão, subentende-se ser esta algo necessário e eficaz para seu fortalecimento e aceitação da mulher na sociedade quanto ao reconhecimento dos seus direitos, à não discriminação, à eficácia na validação da legislação, para dar a oportunidade a todos os excluídos de serem reconhecidos como pessoas capazes de e aptas a se inserir no contexto social do trabalho.

Com a dinâmica da globalização e as mudanças que aconteceram em relação à área profissional, tornou-se necessário serem feitas as adequações necessárias e condizentes com as demandas de mercado e de conformidade com

as especificidades das pessoas com deficiência. Mudanças estas resultantes das lutas dos defensores da inclusão, cujas reivindicações foram traduzidas para o âmbito das leis. Convém, portanto, fazer uma explanação sobre a legislação existente, no que diz respeito à acessibilidade, inserção e permanência dessas pessoas no mercado de trabalho.

A partir “da Convenção nº 159” da Organização Internacional do Trabalho (OIT), realizada em Genebra em 1983, ratificada e referendada por trinta e nove países e aprovada no Brasil desde 22/05/1991, através do Decreto nº 129, especialmente em seus artigos 1º e 7º, foram estabelecidas normas para as pessoas com deficiência exercerem seus direitos quanto à formação, colocação e ao emprego. A referida Convenção estabeleceu-se com a finalidade de propiciar a inserção profissional para que a pessoa com deficiência tenha e conserve um emprego adequado, progredindo nele, a fim de que ocorra a promoção da sua integração ou reintegração na sociedade (COSTA, 2012).

No Brasil, em continuidade ao disposto no Decreto nº 129, temos a Constituição Federal de 1988, prescrevendo em seus artigos 7º (inciso XXXI) e 203 (incisos III e IV), respectivamente, o seguinte:

- Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do (a) trabalhador (a) portador (a) de deficiência.
- A habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência para a promoção de sua integração na vida comunitária e sua promoção ao mercado de trabalho (BRASIL, 1988, p. 16 e 136).

Contudo, enfatiza-se que, para haja de fato a inclusão dessas pessoas deficientes no mercado de trabalho, é preciso que as instituições públicas e privadas reconheçam qual o seu papel frente a esta realidade, oferecendo oportunidades para que elas possam conquistar seu espaço. Cabe ressaltar, também, as determinações constitucionais que asseguram a igualdade de oportunidade de acesso ao mercado de trabalho, por meio da Lei nº 7.853/89, com vista a garantir que o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência sejam respeitados, estabelecendo que ao poder público compete o dever de garantir o direito à formação profissional e ao trabalho, conforme o artigo 2º, inciso III, alíneas a, b, c e d, transcritos:

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que,

decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único:

III- na área da formação profissional e do trabalho:

- a) O apoio governamental à formação profissional e a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional;
- b) O empenho do Poder Público quanto ao surgimento e à manutenção de empregos, inclusive de tempo parcial, destinados às pessoas portadoras de deficiência que não tenham acesso aos empregos comuns;
- c) A promoção de ações eficazes que propiciem a inserção, nos setores públicos e privados de pessoas portadoras de deficiência;
- d) A adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e que regule a organização de oficinas e congêneres integradas a mercado de trabalho, e situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2008a, p. 18).

Na efervescência dos anos de 1990, ocorre a Conferência Mundial de “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, com a finalidade de garantir a democratização da educação por meio da construção de uma escola inclusiva e sensibilizar também as empresas para se tornarem inclusivas. Apesar deste avanço, segundo Mantoan (2008), há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a todos os seus alunos, de acordo com a especificidade de cada um, sem cair-se nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão. Mas acredita-se que é urgente caminhar nessa direção. Assim sendo, a deficiência passa a ser entendida de acordo com as condições do meio, as quais podem gerar maior ou menor desvantagem, especificamente para as mulheres com deficiência intelectual.

Em âmbito nacional, a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) enfatiza em seu artigo 4º, ser dever do poder público assegurar com absoluta prioridade “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, p. 8).

Neste mesmo ano (1990) foi extinta a Secretaria de Educação Especial (SESP), cujas atribuições passaram a ser de competência da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Por conseguinte, o Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990, “incluiu como órgão da SENEB, o Departamento de Educação

Supletiva Especial (DESSE), com competências específicas com relação à educação especial” (MAZZOTTA, 2011, p. 63).

Ainda nessa mesma década, no Brasil, teve início o sistema de cotas atrelado à questão de reabilitação, por meio da Lei nº 8.213/91, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Em seu artigo nº 93, dispõe sobre a fiscalização acerca do trabalho das pessoas portadoras de deficiência nas empresas (BRASIL, 1991).

Em contrapartida, a Lei nº 8.859/94, de 23 de março de 1994, concede aos alunos da educação especial o direito à participação em atividades de estágio em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação dos estagiários, devendo o aluno estarem condições de realizar o estágio (BRASIL, 2000, p. 12).

Prosseguindo, tem-se o resultado do encontro realizado no período de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca na Espanha, a “Declaração de Salamanca”, que destaca as orientações acerca da linha de ação em relação às pessoas com necessidades especiais quanto ao “acesso e à qualidade”, reafirmando o compromisso com a educação para todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Desse modo, é válido destacar que a educação para o trabalho se constitui um grande desafio para as pessoas com deficiência, especialmente para aquelas com déficit cognitivo e, para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em seu artigo 59, no inciso IV, destaca que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais uma

Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectuais ou psicomotoras. (CARNEIRO, 2012, p. 438).

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, também define em seu art. 3º, a educação profissional como um processo que compreende o nível básico como uma educação não formal, com curso de duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam re-profissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas no mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de

conhecimento técnico e o nível de escolaridade. Não está sujeita à regulamentação curricular e, ao término, deverá ser concedido ao aluno certificado de qualificação profissional (BRASIL, 2000).

Por conseguinte, de acordo com Carvalho (2006), vale ressaltar que, em 1999, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, editou o Decreto nº 3.298, que determina que a empresa com cem ou mais empregados está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitados, ou com pessoa com deficiência, habilitada. Na verdade, continua o autor, essa obrigatoriedade não nasceu em 1999, pois, pela Lei nº 8.213, de 1991 (Benefício da Previdência Social), as empresas já estavam submetidas à imposição legal de contratar. Porém, a partir do mencionado Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, houve a regulamentação da Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência e direciona as normas de proteção, delegando ao poder público as atribuições conforme se vê no artigo a seguir:

Art. 8, inciso III - aplicar a legislação específica que disciplina a reserva de mercado de trabalho em favor da pessoa portadora de deficiência [(PPD)], nos órgãos públicos e nas entidades públicas e privadas.

Art. 15, I - reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social.

Inciso II – formação profissional e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008a, p. 59 e 62).

Ainda com respaldo na Lei 7.853/89, no que tange à empregabilidade das pessoas com deficiência, foi criada a Lei nº 10.097, de 19.12.2000, que ressalta em seu art. 428, ser o Contrato de aprendizagem

[...] um contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze anos e menor de dezoito, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e ao aprendiz, executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação (BRASIL, 2000, p. 14).

Contudo, esse dispositivo no que concerne à Lei nº 10.097 no (art. 430, inciso II), determina ainda que

na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional [...] (BRASIL, 2000, p. 14).

Já o Decreto nº 3. 956/2001 promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências e propicia sua plena integração na sociedade. Nele é afirmado que

[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2010, p. 13).

De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o movimento mundial por uma sociedade inclusiva decorre de uma ação política, cultural, social e pedagógica, que deve ter como prioridade a defesa dos direitos de todos de estarem juntos interagindo sem nenhum tipo de discriminação. Em apoio a isso, focaliza-se a inclusão como fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2010).

Quanto ao Decreto nº 7. 612, de 17 de novembro de 2011, este “instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, e em seu artigo 3º, inciso III”, ampliou a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho mediante sua capacitação e qualificação profissional (BRASIL, 2011, não paginado).

E, por fim, cabe ressaltar que, sob o ponto de vista legal, o Brasil está bem estruturado e muito avançado se comparado com outros países, apesar de ainda haver muitos obstáculos pelo caminho, inúmeras barreiras a serem vencidas e temas sobre os quais precisa-se refletir e repensar em prol da mudança cultural e estrutural, para que se estabeleçam plenamente a proteção, a inclusão social e a permanência das pessoas com deficiência, sobremaneira das mulheres com deficiência intelectual no mercado de trabalho.

2.4 As concepções construídas sobre a mulher com deficiência intelectual no mundo do trabalho

Este tópico ressalta as concepções que foram construídas a respeito das pessoas com deficiência intelectual, em específico as mulheres, ao longo da história, e da inserção destas no mercado de trabalho, considerando que por muito tempo se mantiveram sem direitos à educação e ao trabalho, ou, então, com reduzidas

possibilidades de conquista desses direitos, tendo como referência o princípio da inclusão.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), no Censo de 2010 havia 45, 6 milhões de pessoas no Brasil com pelo menos um tipo de deficiência. Destes, 38, 5 milhões residiam em áreas urbanas e 7, 1 milhões em áreas rurais. Quanto ao sexo, os resultados demonstraram que havia 25, 8 milhões de mulheres com alguma deficiência, o que equivale a 26, 5% da população feminina no Brasil. Foi observado um número menor, porém não tão significativo de homens com deficiência, tendo em vista que 19, 8 milhões de pessoas do sexo masculino relataram uma deficiência, um número que equivale a 21, 2% da população masculina do país.

De acordo com esses números, as deficiências que foram apresentadas seguiram quantitativamente, nesta ordem, os tipos e as seguintes estatísticas: 16% dos homens e 21, 4% das mulheres apresentaram deficiência visual, sendo esta a líder no *ranking* das deficiências no Brasil; na segunda posição aparece a deficiência motora, com 5, 3% dos homens e 8, 5% das mulheres com essa deficiência; segue, na terceira posição, a deficiência auditiva, com 5, 3% para homens e 4, 9% para mulheres; a deficiência mental ou intelectual ocupou a quarta posição nas deficiências encontradas em brasileiros (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Esses dados do Censo 2010 equivalem ao que já havia sido citado por Sadock e Sadock (2007) que, em uma visão clínica sobre o retardo mental, publicaram no Manual de Psiquiatria que cerca de 1% da população apresenta essa deficiência, sendo comum a relação de 1, 5 homens para cada mulher.

A partir desses dados sobre o retardo mental, Sadock e Sadock (2007) afirmam que este não se constitui uma doença mental, mas o resultado de um processo patológico no cérebro caracterizado por limitações nas funções intelectual e adaptativa. Sua causa em geral não é identificada e as consequências tornam-se evidentes pela dificuldade no funcionamento intelectual e nas habilidades na vida diária. Ressalte-se que essa definição se traduz em uma visão clínica da deficiência mental.

No entanto, segundo escrevem Sprovieri e Assumpção Júnior (2005, p. 27), a etiologia da deficiência mental varia de acordo com cada caso estudado, mas, em sua maioria, está associada a

[...] preceptivos (que são os fatores que atuam na concepção que envolve causas genéticas e ambientais), Peri natais (decorrente da negligência médico-hospitalar, sendo representada, sobretudo, pela anoxia cerebral), pós-natais (destacam-se as meningoencefalites bacterianas e as virais, sobretudo as provocadas por herpes-vírus, diagnosticadas mediante reações sorológicas e alterações radiológicas) e causas desconhecidas (representam atualmente de 28% a 30% dos casos) (SPROVIERI; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2005, p. 33).

Sendo assim, ainda de acordo com Sprovieri e Assumpção Júnior (2005), para se ter um diagnóstico preciso da pessoa com deficiência mental, é necessário que esta seja submetida a uma bateria de avaliações que possibilite o esclarecimento da provável etiologia do quadro apresentado. É uma sondagem de informações profunda, que começa com a anamnese e exames físicos cuidadosos, visando ao detalhamento da história gestacional e obstétrica, detalhes sobre abortos maternos prévios, idade dos pais e saúde dos outros membros da família.

Convém destacar que, a partir desse diagnóstico, é possível obter as informações necessárias para haver um prognóstico, para, então, ajudar no desenvolvimento biopsicossocial dessas pessoas deficientes intelectuais, ocasionando conseqüentemente o seu processo de habilitação, adaptação e de inserção social. Infere-se que com o desenvolvimento da educação especial, estudos e pesquisas na área da deficiência intelectual foram modificando, sobretudo àqueles que consideravam retardo mental, sendo em conseqüência de uma causa orgânica com conotações pejorativas. Em determinadas situações, o retardo mental é visto como desordem funcional, não podendo ser explicado por nenhuma causa física, mas o Manual, "Retardo Mental: definição, classificação e Sistemas de Suportes", publicado pela Associação Americana de Retardo Mental, define deficiência mental, de acordo com Luckasson et al. (apud ALMEIDA, 2004, p. 37), como segue:

[...] limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos, sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relativa associação a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, indicadas a seguir: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos.

Ressalta-se que essa definição da *American Association of Mental Retardation* (AAMR) de 2006 está no Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR).

Na busca da compreensão desta deficiência, ao longo do percurso histórico dos estudos e pesquisas sobre o tema, alguns conceitos divergentes às vezes, foram elaborados.

Na visão de Kaepelin, os deficientes mentais/intelectuais eram pessoas cujos cérebros não tinham o poder de compreensão de conteúdos por vezes muito fáceis de serem compreendidos por pessoas sem essa deficiência. Nesse momento, chama a atenção o termo “débil mental”, usado até 1950, quando a Associação Americana de Deficiência Mental apresenta um conceito segundo o qual

O retardamento mental refere-se ao funcionamento intelectual geral abaixo da média que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado a prejuízo no comportamento adaptativo (SPROVIEIRI; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2005, p. 24).

Todavia, a partir dessa conceituação, é que se começa a entender esse retardo como sendo uma disfunção da interação do indivíduo com o ambiente, não se preocupando essa instituição em descrever as adaptações possíveis da pessoa com o retardo ao seu ambiente. Segundo essa Associação, pessoas com o QI abaixo de 75 já podem ser definidas como pessoas com retardo mental (SADOCK; SADOCK, 2007).

A *posteriori* a Organização Mundial de Saúde (OMS) conceitua deficiência mental, relacionando-a aos problemas que ela pode causar nas relações pessoais, familiares e sociais. Reconhece que a pessoa com essa deficiência não apresenta os rendimentos esperados de acordo com a idade, o sexo e o grupamento social, causando a sua exclusão pela sociedade, face ao entendimento desta de haver uma falta, insuficiência ou impossibilidade de a pessoa com deficiência responder da mesma forma que outras pessoas sem deficiência a situações do cotidiano. A exemplo, as práticas executadas nos mais diferentes e variados espaços de trabalho (SPROVIEIRI; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2005).

Por conseguinte, em nível de nomenclatura no âmbito da Psiquiatria, a deficiência mental recebe conceitos outros segundo o Código da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR).

Com base no CID-10, o “retardo mental” apresenta-se como

[...] uma parada do desenvolvimento ou um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. O retardo mental pode acompanhar outro transtorno mental ou físico, ou ocorrer de modo independente (BRASIL, 2008b, não paginado).

E, de acordo como DSM-IV-TR, o retardo mental está baseado num “[...] funcionamento intelectual geral abaixo da média, que está associado a um prejuízo concomitante no comportamento adaptativo e manifestado durante o período de desenvolvimento, antes dos 18 anos de idade” (SADOCK; SADOCK, 2007, p. 1239).

Vale destacar que as definições clínicas mencionadas em relação ao retardo mental estão embasadas em comportamentos de socialização, níveis de comunicação, habilidade na vida cotidiana e habilidades motoras e cognitivas.

Em relação a sua adaptação ao ambiente, percebe-se ser este um elemento atual considerado em todos os sistemas de classificação, medido por um teste padronizado, se necessário, para conclusão do diagnóstico.

Informa-se ainda que essa classificação dos níveis de funcionamento intelectual decorre da aplicação dos testes de inteligência padronizados que são aplicados à pessoa para definir o quociente de inteligência (QI), uma vez que a deficiência mental caracteriza-se como uma limitação substancial no funcionamento presente, com o desempenho intelectual médio que varia de acordo com um QI entre 70 e 75, restringindo a adaptação em áreas como comunicação, autocuidado, vida independente, sociabilidade, inserção na comunidade, autonomia, educação acadêmica, lazer e trabalho (SPROVIERI; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2005, p. 26).

Entretanto, com o passar do tempo, e para que se possa ter uma maior compreensão acerca das limitações e do funcionamento intelectual significativamente abaixo da média das pessoas com deficiência mental/intelectual, é que a AAMR, em relação ao funcionamento adaptativo, exemplificou-o da seguinte forma:

- A comunicação, observando o desenvolvimento e organização da fala associados ao pensamento;
- Autocuidado, habilidade relacionada à conduta pessoal, à própria preservação e à organização da pessoa, ou seja, a higiene, a alimentação e à aparência.
- Uso dos Recursos Comunitários, habilidades relacionadas com a utilização adequada dos recursos da comunidade, como fazer compras no supermercado e nas lojas, utilizar os transportes coletivos, ir à igreja, dentistas, frequentar colégios, etc. Referem-se à sua adequação comportamental à comunidade.

- Autossuficiência, habilidade que remete, a saber, priorizar, fazer escolhas; planejar horários. Iniciar, finalizar adequadamente as tarefas solicitadas, capacidade para defender opiniões e interesses.
- Habilidades Acadêmicas reportam-se ao aprendizado escolar, utilizando-se da capacidade intelectual na resolução e aplicação de conhecimentos.
- Trabalho refere-se à obtenção e manutenção de um trabalho na comunidade. Atribuições profissionais, saber cumprir horários, buscar ajuda quando necessário, aceitar críticas visando ao melhor desenvolvimento.
- Lazer, refere-se à motivação e ao interesse por ocupações ligadas ao entretenimento. Nesta etapa pode-se observar a adequação comportamental nas mais variadas situações, como capacidade de escolhas, preferências pessoais, iniciativas e sua adaptação aos mais diversos acontecimentos.
- Saúde e Segurança estão relacionadas à necessidade de hábitos saudáveis, com prioridade na alimentação, prevenção de doenças, informações acerca das enfermidades, sexualidade, desenvolvimento pessoal. Em relação à segurança, diz respeito às leis, normas e regras que regem uma vida organizada.
- A Vida Doméstica são habilidades que se reportam à atividade da pessoa quando no lar: cuidado com as vestimentas, afazeres domésticos, manutenção de bens pessoais, agendamento de compromisso, entre outros.
- Habilidades Sociais/Interpessoais: referem-se à interação com as demais pessoas, reconhecendo sentimentos e fornecendo *feedback*, seja positivo (sorrir quando a situação é agradável), seja negativo (recusa, expressão mais séria, zanga quando desagrada). Saber fazer escolhas, compartilhar a vida com outra pessoa, entendendo o significado de honestidade e equidade. Estas habilidades dizem respeito também à flexibilidade adaptativa, ao cumprimento das leis, ao controle dos impulsos, à apresentação do comportamento sexual e social (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 23).

Todavia, vale salientar que todas essas exemplificações são importantes de serem consideradas, para que a pessoa com deficiência mental/intelectual seja avaliada e reconhecida como uma pessoa capaz de executar atividades profissionais em um posto de trabalho, como também ter garantida sua integridade física, mental e social.

Complementar a essa concepção, Sprovieri e Assumpção Júnior (2005, p. 26) destacam que a deficiência mental “não corresponde a uma moléstia única, mas a um complexo de síndromes que têm como única característica comum a insuficiência intelectual”. Nessa leitura, enfatiza-se ser importante que seja feita uma análise correta dessas questões, partindo-se da observação do desenvolvimento das dimensões biológicas, psicológicas, sociais e funcionais.

Ainda em conformidade com o DSM-IV-TR, existem quatro níveis de gravidade no que concerne ao retardo mental: leve, moderado, grave e profundo (SADOCK; SADOCK, 2007).

Para retardo mental leve, o QI varia de 50-55 até 70, sendo este o que mais afeta as pessoas. Conforme Sadock e Sadock (2007), cerca de 85% das pessoas são afetadas. O desenvolvimento da capacidade está relacionado às atividades de vida diária e, quando os seus aspectos biopsicossociais são trabalhados, pode-se afirmar que essas pessoas estão aptas a desenvolver atividades para o trabalho, podendo até sustentar sua família, porém necessitam de apoio adequado.

O “retardo mental moderado”, na avaliação do CID 10, acontece com a “amplitude para o QI entre 35 e 49. Necessitam de maiores apoios nas habilidades adaptativas. Beneficiam-se de profissões não especializadas pedagógicas pré-profissionalizantes que buscam treinamento profissional, sendo capazes de executar trabalhos, adaptando-se à vida na comunidade (EVANGELISTA, 2002, p. 29).

Em se tratando ainda do retardo mental moderado e tomando-se como referência o DSM-IV-TR, afirma-se que há variações de QI de 35-40 a 50-55 que afetam até 10% das pessoas. Aquelas com esse tipo de retardo desenvolvem a linguagem e se comunicam livremente, ainda na primeira infância, e, para elas, a escola se apresenta como um grande desafio; na fase adulta, poucos conseguirão alcançar níveis de formação média. Em sua maioria, ficam retidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Quando adultos, enfatizam Sadock e Sadock (2007, p. 1240), podem perfeitamente “realizar um trabalho qualificado sob supervisão adequada”.

Por outro lado, o “retardo mental grave”, na avaliação do CID 10, tem uma amplitude aproximada de QI entre 20 e 40 (com idade mental de 3 a menos de 6 anos). “Para essas pessoas, provavelmente deve ocorrer a necessidade de uma assistência contínua”. E, em conformidade com o DSM-IV-TR, a variação de “QI é de 20-25 a 35-40”, afetando em média 4% das pessoas (SADOCK; SADOCK, 2007, p. 1240).

Segundo Sadock e Sadock (2007, p. 1240), existe ainda o retardo mental do tipo profundo, que, de acordo com o CID 10, é reconhecido quando o “QI for abaixo de 20”. Nesses casos, “devem ocorrer limitações graves quanto aos cuidados pessoais, continência, comunicação e mobilidade”. Assim sendo, o retardo mental profundo, de acordo com o DSM-IV-TR, atinge uma média de 1% a 2% das pessoas

e as variações de “QI é abaixo de 20-25”. PORÉM, se essas pessoas forem acompanhadas adequadamente, poderão desenvolver “habilidades de cuidados próprios atividades de vida diária (AVD), além de saber comunicar suas necessidades”.

Observa-se que no âmbito da deficiência mental as definições foram sofrendo modificações relevantes nas últimas décadas, assim como os níveis de classificação. Mudanças sociais e educacionais ressoaram positivamente a partir do diagnóstico psicológico, produzindo alterações na antiga concepção (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006).

Nessa perspectiva, enfatiza-se que, apesar da visão preconcebida acerca da pessoa com deficiência mental, tendo em vista a definição do retardo mental formalizada pela Psiquiatria, e com base em estudos clínicos, cada pessoa tem suas especificidades e limitações que lhes são próprias. Elas não são manuais, precisam ser estimuladas e capacitadas para serem autônomas e terem liberdade para executar atividades de acordo com as suas limitações apresentadas, o que exigirá um dinamismo muito grande por parte da sociedade, a fim de que se altere a relação de exclusão, priorizando a inclusão.

Entretanto com a nova organização da sociedade e das relações econômicas, mudou-se a forma de atenção dada a essas pessoas, a partir da década de 90, o que possibilitou pensar as políticas sociais a partir da concepção de que todos são diferentes e têm direitos a serem atendidos. Postura que se identifica com a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jontiem, na Tailândia em 1990, conforme mencionado, onde foi evidenciado como ponto essencial a universalização do acesso à educação e a promoção de equidade, dando condições normais aos que necessitam integrar-se no sistema educacional. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Em se tratando do princípio da inclusão, este se caracteriza hoje como sendo uma alternativa em defesa dos direitos e da exigência do respeito à diversidade humana e, também, na defesa da superação de alguns estereótipos que foram construídos ao longo da história da humanidade em relação à pessoa com deficiência intelectual.

Por meio dos estudos realizados por alguns teóricos, pode-se perceber algumas mudanças na construção de concepções acerca da pessoa deficiente intelectual. Esta, atualmente, não é mais vista como uma pessoa que tem limitações que a impeçam de realizar atividades da vida social, mas como alguém que conquistou seu espaço e o reconhecimento do seu potencial educativo e laborativo através da oportunidade que o processo educativo e profissional lhe proporcionou como direito.

Em torno disso, Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 35) ressaltam que “a educação inclusiva não é apenas um modismo, ela é um movimento mundial com fundamentos sólidos em princípios elementares de Direitos Humanos, com o intuito de promover equidade de oportunidades educacionais para todos. ”

Trazendo-se para a realidade do mundo do trabalho, este se constitui um grande desafio para as pessoas deficientes intelectuais por não se encontrarem qualificadas, o que gera uma grande barreira para obtenção de emprego. Na opinião de Berthou (2009, p. 94),

[...] para se conseguir a inclusão, todos os atores implicados devem entrar em comum acordo: os organismos promotores, integrando as perspectivas das atividades de produção e suas condições de exercício; as empresas e seu pessoal, suprimindo as barreiras tanto mentais quanto operacionais ou físicas; as candidatas, adquirindo o espírito de trabalhadoras assalariadas.

Por sua vez, ao se tratar da inclusão de mulheres com deficiência mental/intelectual no mercado de trabalho, elas se deparam com as exigências que este lhes impõe, dificultando a sua inserção. É considerando esse contexto que Lancillotti (2003, p. 5) argumenta:

À medida que as contradições do capital, ao longo do século XX, impuseram novas exigências, ampliou-se a margem daqueles considerados divergentes do modelo social. As transformações sociais imprimiram a demanda por novas habilidades, entre elas, a capacidade de ler, escrever e calcular em níveis básicos.

É importante destacar que Lancillotti (2003) apresenta, ainda que de forma indireta, as condições básicas de avaliação da trabalhadora, quando esta se propõe assumir postos de trabalho. No mundo do trabalho, as condições para inserção nesse espaço vão desde o contexto social e político até o contexto cultural.

Dessa forma, o empregador faz imposições a quem deseja assumir postos de trabalho e, nesse contexto, Lancillotti (2003, p. 50) novamente enfatiza que a noção de “anormalidade” com a qual convive a pessoa com deficiência será sempre um motivo para classificá-la como indefesa, frágil, incompleta e diferente,

portanto, não interessante para produzir no sistema de capital, “uma pessoa é considerada deficiente quando não corresponde a um padrão considerado normativo”.

Assim, fica evidente que, ao excluir a pessoa com deficiência mental do mercado de trabalho, especificamente a mulher, poder-se-á estar desenvolvendo problemas de ordem psicológica, que devido à especificidade da deficiência, poderá comprometer o seu processo de socialização, a sua compreensão de valores em relação ao trabalho, a sua oportunidade de estudar e de qualificar-se.

A partir desse entendimento, Berthou (2009, p. 93) descreve que

[...] o desemprego é considerado como nefasto e indesejável (dimensão pessoal) ou como uma explicação para muitos comportamentos antissociais e de violência (dimensão sociológica). Porém, tais considerações sublinham de outra forma a importância pessoal e social do trabalho.

Em se tratando da mulher com deficiência intelectual, esta poderá se encontrar no rol de pessoas que são excluídas do mundo do trabalho, primeiro porque, na divisão sexual do trabalho, os melhores postos e funções são antecipadamente definidos e, na sua maioria, ocupados por homens; segundo porque, sendo deficiente intelectual, as possibilidades de vir a aderir ao mercado reduzem-se substancialmente, em virtude da própria deficiência e da baixa qualificação.

Daí, a inclusão da mulher com deficiência intelectual no mundo do trabalho se constituir uma temática necessária para promover discussões e reflexões de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, cujo foco principal deve direcionar-se para a tentativa de apontar alternativas para minimização das contradições que têm permeado a vida dessas pessoas ao longo da história da humanidade.

3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CENTRO ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF

Neste capítulo tem-se a intenção de discutir a proposta de formação profissional utilizada pelo CEEEHA sobre o Plano de Ação da SUEESP/SEDUC-MA e trazer algumas informações do processo formacional do CEEE Helena Antipoff por meio de seu Projeto Político-Pedagógico e do currículo funcional, como direcionamento das adaptações necessárias quanto à formação profissional dos (as) alunos (as) com deficiência intelectual.

A princípio, dá-se ênfase ao Projeto Político-Pedagógico como sendo um planejamento de trabalho participativo que visa atender às necessidades da aprendizagem, estimulando a criticidade e a criatividade, uma vez que permite clarificar as ações educativas da instituição educacional em sua totalidade refletindo sobre a realidade da escola. É político, no que concerne à participação coletiva nas tomadas de decisões, e pedagógico, em relação ao ensino e à aprendizagem.

Enfatiza-se ainda que a proposta de formação profissional do Centro de Educação Especial Helena Antipoff está respaldada em seu Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Ação da SUEESP/SEDUC-MA, com a finalidade de subsidiar todo o trabalho educativo e de capacitação profissional dos (as) alunos (as) que serão inclusos (as) no mercado de trabalho em São Luís.

Todavia, Vasconcellos (2009) ressalta que o Projeto Político-Pedagógico é caminho de consolidação da autonomia da escola, mas chama a atenção para que essa abertura não se transforme em uma estratégia de descompromisso, de transferências de responsabilidades, no sentido da total responsabilização da escola pelo sucesso ou fracasso das ações educativas, visto que a atividade de planejar indica que as pessoas envolvidas devem ter a percepção das necessidades e o desejo de mudar. Assim sendo, o autor ainda acrescenta que

Planejar é utilizar o método científico com a diferença que, ao invés de contentar-se com o conhecimento e a explicação da realidade, o planejamento implica em transformar a realidade existente e construir uma realidade nova [...] planejar é construir a realidade desejada [...] é esclarecer o ideal, o sonho, o que sempre envolve a discussão de valores e de sua hierarquia (VASCONCELOS, 2009, p. 136).

Partindo dessa reflexão, reconhece-se que o Projeto Político-Pedagógico deve ser essencialmente uma ação democrática e participativa, com o envolvimento de todos (as). Portanto, não pode ser realizado por uma única pessoa ou por grupo

que não tenha as características necessárias indispensáveis para representar a totalidade de dimensões e linhas culturais, sociais e políticas que estão presentes na comunidade contemplada pela escola na qual as ações estão sendo construídas.

Por sua vez, as ações realizadas no referido Centro de Apoio Pedagógico devem ser enriquecidas pelo planejamento pedagógico, na formulação e execução do currículo, nas tarefas internas e externas, ou seja, em todas as ações que levem à “assimilação do saber historicamente construído e sistematizado pelos homens” (SAVIANI, 1997, p. 16).

Também vale destacar que o PPP do CEEEHA está relacionado aos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e autônoma e valorização do indivíduo em sua construção educacional, com respeito à sua individualidade. Trata-se de ações a serem empreendidas por meio de seu planejamento que direciona todo o trabalho, com vistas a alcançar uma ação transformadora na vida dessas pessoas deficientes intelectuais.

Segundo Gentili e Alencar (2003), a educação, o direito, a cidadania e a democracia se relacionam entre si. Entretanto, a cidadania de que se fala é o respeito às diferenças, cuja questão fundamental reside em definir ações pedagógicas que, dentro ou fora da escola, sejam mais conscientes e coerentes com princípios éticos que a sustentam.

Ainda com base em Gentili e Alencar (2003, p. 75),

A cidadania é, desta forma, o exercício de uma prática inegavelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários.

Convém deixar claro que o trabalho desenvolvido pelo CEEEHA está fortalecido por uma consciência coletiva de suas responsabilidades, respeitando os limites de seus (as) alunos (as) com deficiência intelectual, contribuindo para que melhorem as suas potencialidades por meio de suas ações educativas e de formação para o trabalho (MARANHÃO, 2012a, p. 19).

Dessa maneira, é proposto um trabalho voltado para as pessoas com deficiência na sua intelectualidade, que priorize a diversidade, estimule o debate, a reflexão coletiva e a mudança.

Chama-se a atenção para um Projeto Político-Pedagógico inclusivo, que valoriza a diversidade e estratégias diferenciadas de aprendizagens, com base na limitação e individualidade, de acordo com as especificidades da clientela da

educação especial, principalmente a deficiência intelectual, por se constituir o foco desta pesquisa.

Cabe ainda ressaltar que as adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais para atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos (as) alunos (as), tornando o currículo trabalhado na realidade do CEEEHA, que é o currículo funcional, dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...], as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL 1998, p. 19).

Face ao exposto, as ações voltadas para formar, qualificar e incluir no mercado de trabalho do CEEE Helena Antipoff não devem se dar de forma desarticulada, neutra, nem estática, mas dinâmica, de modo a orientar toda a vida da escola. Devem ser permeadas pelos aspectos socioculturais, característicos da realidade da escola, com possibilidades de mudanças a partir do coletivo por intermédio das ações dos sujeitos, que apontem metas e objetivos comuns pela melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação profissional.

3.1 O Plano de Ação da Supervisão de Educação Especial – SUEESP/SEDUC-MA

De acordo com o documento disponibilizado para esta pesquisa, o Plano de Acompanhamento Técnico Pedagógico para a Educação Especial da Supervisão de Educação Especial (SUEESP) foi formulado pela equipe técnico-pedagógica da SEDUC-MA, com a pretensão de explicitar em seu trabalho prioridades, objetivos, organização e funcionamento, em prol da melhoria do atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão (MARANHÃO, 2012b).

O referido documento tem respaldo nos princípios e preceitos legais de âmbito nacional e internacional, que dão suporte ao atendimento voltado para a Educação Especial no estado do Maranhão.

Assim, cabe à Secretaria de Educação implementar políticas que viabilizem os princípios de inclusão escolar, para garantir um atendimento educacional especializado que responda às necessidades dos (as) educandos (as) público-alvo da Educação Especial em seu processo de aprendizagem.

É por meio das orientações de apoio didático-pedagógicas, subsidiadas pela Supervisão de Educação Especial, que o CEEE Helena Antipoff busca implantar e implementar suas ações pedagógicas de trabalho de orientação às famílias, formação e encaminhamento profissional.

Igualmente, o referido Plano de Acompanhamento Técnico-Pedagógico para a Educação Especial da Supervisão de Educação Especial tem como prioridades:

- a) Acompanhar o desenvolvimento dos Programas Escola Acessível, Livro Acessível, Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola;
- b) Desenvolver ações de Inclusão no mercado de trabalho, em parceria com outras secretarias e centros especializados no atendimento aos (às) alunos (as) público-alvo da Educação Especial, que estão inseridos(as) nos Centros de Apoio Especializados e em Escolas Regulares através da Inclusão.

Ele tem por objetivo: orientar, assessorar e avaliar a implantação e a implementação das políticas, dos programas e das ações destinados aos (às) alunos (as) público-alvo da educação especial na Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão.

Tudo isso com o propósito de diagnosticar os avanços, as dificuldades, as necessidades e a retomada de questões insuficientemente compreendidas, visando redimensioná-las.

Contudo, destaca-se ainda que de acordo com as informações contidas no documento, as ações voltadas para a inclusão de educandos com deficiência no mundo do trabalho iniciaram-se, com a criação do Centro de Ensino “Helena Antipoff”, em 23 de abril de 1982, sob a Coordenação da Educação Especial, com o Programa Bolsa de Trabalho (MARANHÃO, 2012b).

Em 1987 passou a ser coordenado pelo CEEE “Helena Antipoff”, e em 2007 foi criado o NIT, com o objetivo de colocar e acompanhar as pessoas com

deficiência em campo de estágio e emprego competitivo, abrangendo alunos (as) do próprio Centro e ex-alunas inclusas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Anualmente, a SEDUC, por meio da articulação da SUEESP, oferece 25 vagas para estágio remunerado de doze meses, dando um incentivo de 60% do salário mínimo às alunas que desempenham atividades laborativas internamente no Centro. Esse processo seletivo se dá por meio do NIT do CEEHA em consonância com a Supervisão de Educação Especial (SUESP)-SEDUC-MA. Segue o critério formacional do próprio Centro, de acordo com o PPP. Após esse período de estágio, as pessoas com deficiência intelectual do CEEHA são encaminhadas para o mercado de trabalho para as empresas privadas, de acordo com os critérios estabelecidos pela Lei de Cotas nº 8.213/91.

Essa parceria estabelecida com as empresas contempla várias áreas: supermercados, hospitais, construtoras, padarias, supermercados, frigoríficos, conservadoras, lojas de departamento, farmácias e faculdades, entre outras.

Tendo em vista essas informações preliminares, ousa-se acrescentar que, em nível de Estado, há uma luta constante do CEEHA para conseguir objetivar na vida dessas pessoas a sua inserção no mercado de trabalho. Todavia, ainda existem algumas barreiras a serem ultrapassadas para que se possam provocar mudanças dentro de um mundo tão excludente.

3.2 O projeto político-pedagógico do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff

A versão do Projeto Político-Pedagógico do CEEE Helena Antipoff, a que se teve acesso, tem como data o ano de 2012, não constando a relação da equipe elaboradora, apesar de em sua “Apresentação” constar que seu processo de construção “deu-se de forma coletiva”. Também não são nomeados outros membros do Centro, com exceção do nome da Gestora Geral, que finaliza a lista de autoridades estaduais no âmbito da educação. O documento segue a estrutura padrão dos PPPs, dos quais serão destacados os itens afetos ao objeto deste estudo (MARANHÃO, 2012a).

De acordo com seu PPP, o CEEE Helena Antipoff tem como Missão:

Proporcionar aos alunos com deficiência uma educação básica e profissional de qualidade através de um atendimento educacional

especializado que garanta uma formação integral nos aspectos cognitivo, socioafetivo e psicomotor, oportunizando-os para o exercício de sua cidadania, tanto na convivência em sociedade quanto na qualificação profissional para atuarem no mundo do trabalho (MARANHÃO, 2012a, p. 113).

E, dentre seus objetivos específicos destacam-se aqueles relativos à inserção do deficiente no mundo do trabalho, quais sejam:

- Oportunizar aos alunos do Centro a aprendizagem de habilidades básicas específicas e de gestão para a inclusão destes como cidadãos no mundo do trabalho;
- Promover ações articuladas junto à equipe multiprofissional para flexibilização dos processos de avaliação, acompanhamento e diagnóstico a fim de promover um AEE qualitativo e individualizado que proporcione a inclusão no mundo do trabalho;
- Desenvolver programas de capacitação e qualificação profissional junto às empresas parceiras (MARANHÃO, 2012a, p. 113).

O processo de formação das mulheres com deficiência intelectual, de acordo com o PPP do CEEEHA, tem a intenção de oferecer uma formação integral da sua clientela, dentro de um ambiente acolhedor que proporcione momentos significativos de construção em relação à aprendizagem, amizade, confiança e ao acolhimento, estimulando assim a solidariedade.

As ações do CEEEHA têm respaldo na Declaração dos Direitos Humanos (1948), segundo a qual os seres nascem livres e iguais em dignidade e direitos, devendo estar juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. Seguem, ainda, as Declarações internacionais e as legislações brasileiras que avançam na tentativa de atender a todos indistintamente, sem discriminação nem exclusão social (MARANHÃO, 2012a).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, o CEEE Helena Antipoff

[...], vem assumindo um trabalho sistematizado com reflexões nas práticas inclusivas no âmbito educacional, social e profissional, no enfrentamento diário, das dificuldades e possibilidades de oportunidades advindas do reconhecimento de que são pessoas que apresentam limitações em sua intelectualidade, porém são sociáveis, desejam participação plena, oportunidade e respeito à sua diversidade, que vai além das possibilidades humanas (MARANHÃO, 2012a, p. 8).

O Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff possui sua estrutura organizacional direcionada pela SEDUC, que, por sua vez, vincula-se à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPEMDE), em consonância com a SUEESP. É composto pelos gestores geral e auxiliar, tendo o apoio do Colegiado Escolar e dos setores operacional e administrativo, como também da equipe multiprofissional e técnico-pedagógica, composta pelo

fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, assistente social, pedagogo e psicólogo, sendo alguns contratados por um período de 01 (um) ano e outros são concursados.

Tem-se ainda o Núcleo de Inclusão para o Trabalho - NIT, que desenvolve todo um trabalho pautado no PPP do Centro, direcionado para:

- a) Elaboração e acompanhamento do planejamento para a sala de formação para o trabalho, considerando as ações inerentes ao programa (teoria x prática);
- b) Seleção das alunas que poderão ingressar no programa de estágio remunerado com a professora da Sala de Formação e Habilitação para o Trabalho e com a equipe multiprofissional;
- c) Identificação dos postos de trabalho e solicitação de avaliação de desempenho das equipes multiprofissionais; orientação para o acompanhamento médico;
- d) Elaboração dos currículos dos (as) alunos (as);
- e) Inclusão e acompanhamento das alunas mulheres com déficit cognitivo nas empresas;
- f) Elaboração de um cronograma de atendimento aos familiares para orientação, objetivando sensibilizá-los acerca da importância da permanência no trabalho, se necessário;
- g) Sensibilização e conscientização dos empresários; e,
- h) Promoção/estabelecimento de parcerias com o Sistema "S"- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Todas essas ações têm o propósito não só de incluir as pessoas com deficiência intelectual, como também de garantir seus direitos e deveres quanto a sua permanência na empresa, pois é através do trabalho que elas adquirem sua autonomia, tendo a possibilidade de desempenhar seu potencial, participando de forma ativa da sociedade.

De acordo com a Coordenadora do NIT-CEEE Helena Antipoff, existe o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que define, em seu art. 3º, a educação profissional como um processo que compreende o nível básico como uma educação não formal. Ou seja, dispensa a comprovação de escolaridade, por considerar que

as competências adquiridas no percurso da formação profissional, baseadas no desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão, por meio do currículo funcional adaptado, darão suporte a este processo de qualificação profissional e inserção dos (as) alunos (as) deficientes intelectuais, sobretudo, da mulher no mercado de trabalho (BRASIL, 1997).

Há de ser mencionado ainda que o primeiro momento de iniciação à formação no CEEEHA é o da avaliação inicial, realizada pela equipe multidisciplinar, por meio de entrevista com pais e/ou responsáveis e com a própria pessoa deficiente, visando obter dados importantes referentes ao seu histórico de vida e pretensão de educação profissional.

A referida formação considera para a realidade profissional dos (as) alunos (as) o desenvolvimento das competências, de acordo com as orientações dispostas nos quatro pilares: 1. Aprender a conhecer, que envolve os saberes formais relacionados ao seu processo de formação e treinamento para o trabalho; 2. Aprender a fazer, que são os saberes empíricos resultantes da experiência, da prática, e os saberes sociais; 3. Aprender a ser e 4. Aprender a conviver, que estão relacionados à interpretação de mundo, através do que é vivenciando e aprendido no contato com os outros (MARANHÃO, 2012a).

Em seguida, são realizadas sondagens de aptidões e interesses para as atividades laborativas das oficinas pedagógicas, na Sala de Identificação de Competências e Habilidades (SICH), com o propósito de desenvolver habilidades e competências, como também desenvolver hábitos de atitudes sociais, aspectos cognitivos, motores e socioafetivos, para que os (as) alunos (as) adquiram independência nas atividades de vida autônoma.

Destaca-se que o Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, em seu trabalho cotidiano, tendo em vista o seu processo de formação, conta com o suporte pedagógico das Oficinas Pedagógicas: Oficina de Reciclagem de Papel, de Trabalhos Manuais, de Encadernação e Xerox, de Cerâmica, Oficinas de Jardinagem e Paisagismo, Laboratório de Alimentação e Nutrição (confeitaria, doces e salgados) e a Sala de Competência de Vida (MARANHÃO, 2012a).

No que concerne às atividades acadêmicas dispostas pelo PPP, conforme Maranhão (2012a), estas são desenvolvidas por meio das oficinas pedagógicas, que são adaptadas no currículo funcional, levando em consideração: as reais

necessidades individuais da clientela, tendo como norteamento as Habilidades Básicas, que são conhecimentos básicos essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania; as Habilidades Específicas, cujos conteúdos específicos devem estar de acordo com o projeto de cada oficina e as Habilidades de Gestão, que equivalem às competências relativas à atitude de gestão, à autogestão, à melhoria da qualidade e da produtividade, ao trabalho autônomo e ao processo produtivo.

Para tanto, o processo de capacitação profissional segue uma estrutura curricular que se organiza em eixos, com a missão de preparar o (a) aluno (a) com deficiência intelectual para a inclusão no mundo do trabalho. A sua organização dá-se de acordo com três etapas distintas:

- a) Preparação para o trabalho;
- b) Qualificação para o trabalho;
- c) Colocação no trabalho.

A primeira etapa, de Preparação para o Trabalho, propicia as condições necessárias para o ingresso na profissionalização com vivências por meio de atividades práticas e teóricas, adaptadas individualmente, que revelarão as potencialidades e aptidões para o exercício da vida profissional, tendo como base a relevância no que tange à avaliação para identificação de competências e habilidades para uma vida autônoma e/ou inclusão no mundo do trabalho, além de sala de identificação de competências e habilidades, programa para competência de vida e oficinas pedagógicas.

Já a segunda etapa, da Qualificação para o Trabalho, realiza a capacitação dos deficientes intelectuais para o mundo do trabalho, considerando ou não o seu nível de escolaridade de acordo com o Decreto nº 2.208/97, art. 1º, que estabelece:

A educação profissional tem por objetivos: I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicos para o exercício de atividades produtivas [...] IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997, não paginado).

É nessa etapa que acontece a Formação para o Trabalho e Habilitação Profissional, e o primeiro momento será no CEEEHA, mais especificamente na Sala de Formação para o Trabalho, cujas ações estarão voltadas para desenvolver as

habilidades específicas de serviços de manutenção e limpeza, auxiliar de caixa, empacotadora, serviços administrativos, portaria, almoxarifado, serviços gerais, lavanderia, padaria e de hotelaria, com o objetivo de preparar seus (as) alunos (as) para o exercício de atividades profissionais, aperfeiçoando seus conhecimentos básicos, específicos e de gestão, para que possam se habilitar profissionalmente e serem encaminhados (as) ao estágio interno (CEEEHA) remunerado pela Secretaria de Estado da Educação.

A duração do Estágio é de 1 (um) ano, sendo realizado no CEEE Helena Antipoff e João Mohana, CAS, CAP e no Núcleo de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH'S), nos Órgãos Governamentais, não Governamentais e em Empresas Privadas, através de convênio com a Secretaria de Estado de Educação.

Após este período, os (as) estagiários (as) com deficiência intelectual poderão ou não ser encaminhados (as) ao mundo do trabalho. A idade exigida para essa etapa é a partir dos 17 anos, e o (a) estagiário (a) deve possuir documentos e independência nas atividades de vida e locomoção e passar pelo processo de Educação Profissional.

Considera-se também que este momento de qualificação profissional deve efetivar-se através de parcerias com as agências especializadas em educação profissional ("Sistema S"- SENAI e SENAC, escolas técnicas, escolas agrotécnicas e outros recursos da comunidade), na perspectiva de propiciar a construção de competências fundamentais à inclusão do (a) aluno (a) deficiente intelectual em cursos regulares profissionalizantes (MARANHÃO, 2012a).

Por fim, a última etapa, Colocação no Trabalho, tem como suporte a Coordenação do NIT-CEEEHA, que formaliza a parceria com as empresas através do processo de sensibilização, com palestras educativas e formativas, possibilitando com isso a inclusão no mundo do trabalho, por meio de contrato, seguindo um regime de trabalho de acordo com a realidade da empresa, sendo igual para todos (as).

Acredita-se que é possível se concretizar um trabalho quando se tem o reconhecimento e o respaldo da sociedade, o respeito aos direitos humanos e o reconhecimento do potencial dessas pessoas deficientes intelectuais, proporcionando momentos significativos de construção coletiva na busca da

valorização da pessoa humana como profissional que conquistou o seu espaço na sociedade.

3.3 O Currículo Funcional do CEEE Helena Antipoff

O CEEEHA em seu processo de preparação para o trabalho das pessoas com deficiência, em específico das mulheres com déficit intelectual, anteriormente eram monótono e repetitivo, não atendendo às reais necessidades do mercado de trabalho. Porém, com a busca da efetivação da igualdade de oportunidade para todos, pela exigência de profissionais qualificados, na construção de uma sociedade inclusiva, ocorre a necessidade de se reorganizar todo o processo de qualificação para o trabalho desenvolvido pelo Centro, por meio das adaptações curriculares para atender à necessidade particular da aprendizagem dos alunos e à demanda das empresas, levando-se em conta a fundamentação do currículo funcional adaptado às especificidades da sua clientela.

Contudo, informa-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais em seu contexto evidencia todo um direcionamento pautado nas especificidades de cada deficiência, contribuindo assim como um apoio em relação ao atendimento à diversidade da comunidade escolar, especificamente quanto ao treinamento que acontece no CEEEHA, em prol do desenvolvimento dos conhecimentos dos (as) alunos (as), bem como seus interesses e motivações (BRASIL, 1998).

Entretanto, o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos (ãs). Vive-se numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação no país (BRASIL, 1998).

Pensar em adequação curricular significa, pois, considerar o cotidiano das escolas e, em especial, do CEEEHA, levando-se em consideração as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica disposta no seu Projeto Político-Pedagógico.

Enfatiza-se que, para os (as) alunos (as) deficientes intelectuais do CEEEHA, o projeto tem um significado importante, por atender às suas necessidades, pois estas requerem respostas educacionais adequadas, envolvendo adaptações no currículo que lhes possibilitem atuar frente às dificuldades de aprendizagens, por isso tornar-se apropriado às suas peculiaridades.

O desejo de trabalhar nada mais é do que o interesse em fazer parte da sociedade e não se pode menosprezar esse desejo. Para tanto, utiliza-se no Centro todo um trabalho pautado em um programa de capacitação profissional que dinamize, oriente e capacite, com vistas a colocação dos(as) alunos(as) no mercado de trabalho.

O currículo funcional que é utilizado no trabalho de profissionalização do Centro, não é um novo currículo que precisa ser feito. Apenas precisa-se torná-lo dinâmico, alterável, passível de ampliação, flexível, de modo a atender realmente às necessidades educacionais e profissionais de toda sua clientela, em específico das mulheres deficientes intelectuais em suas necessidades de aprendizagens.

No que concerne à lógica da competência, trabalha-se desenvolvendo as habilidades básicas, específicas e de gestão, que serão necessárias para inovar as estratégias dos recursos humanos, visto que há uma necessidade de não estar indiferente às relações que existiam para atender às demandas do mercado, considerando o reconhecimento das qualificações dos trabalhadores em relação aos seus desempenhos, méritos, e contribuindo para intensificar a sua qualificação para o mundo do trabalho.

Dessa forma, Perrenoud (1999, p. 76) pontua que “A escola só pode preparar para a diversidade do mundo, trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias”.

Desse modo, tomam-se por base os direcionamentos teórico metodológicos, na visão de um currículo funcional adaptado, que possa promover a aquisição, o fortalecimento e o aprimoramento das habilidades específicas, básicas e de gestão, conforme a demanda das empresas parceiras que priorizem o desenvolvimento do seu potencial trabalhador. Neste caso, parte-se da compreensão de currículo funcional, conforme explicitam Goyos e Araújo (2006, p. 148):

O currículo funcional corresponde a um elenco de atividades teóricas e práticas que permitem a consecução dos objetivos educacionais para o nível de formação a que se destinam. São atividades planejadas e oferecidas como oportunidade para que a pessoa aprenda a emitir comportamentos nos contextos ambientais em que são solicitados, permitindo que atuem e interajam com todos os ambientes de sua vida.

Considerando o exposto, destaca-se que o currículo funcional vem romper com a lógica de mecanização que caracteriza uma mudança em grande parte da sociedade e do cotidiano da sala de aula, avançando na concretização de um currículo que faça da escola um espaço de aprendizagem, de desenvolvimento humano pleno, como núcleo essencial no contexto formativo.

Sabe-se, entretanto, que muitos serão os desafios a serem enfrentados. Motivo pelo qual, faz-se necessária uma reorganização na estrutura curricular para que atenda às necessidades básicas de qualificação, de forma a possibilitar combater a alienação e reconhecer a centralidade do ser humano no processo educativo voltado para a sua formação profissional, tendo por base uma educação social inclusiva. Esta que

[...] reconhecer o indivíduo, sua herança cultural, sua relação com o saber, suas atitudes, sua maneira de aprender; é estar sensível a essas diferenças, ajustando, de maneira mais sistemática e individualizada, suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe. É também importante valorizar a imaginação, a participação, as inter-relações, o saber fazer, um aprendizado que, no desejo da descoberta, parte do já conhecido, do que motiva, do que tem significado. Valorizar a diversidade em sala de aula é permitir transpirar potencialidades e fazer uso delas. Construir-se a partir das possibilidades é aprender com o outro (MAIOLA, 2009, p. 24).

Essa prática educativa respeita as diferenças de aprendizagem ao mesmo tempo que educa para o enfrentamento social, ensinando que o processo de aprender é contínuo e deve estar pautado em resultados para tempos previstos, individualmente e dentro de cada realidade social e subjetiva. Ao promover uma educação para o mercado de trabalho, subentende-se que as práticas vivenciadas devam valorizar a subjetividade, o treinamento de uma independência e autonomia dentro da condição de deficiência.

Igualmente, é importante o convencimento de que os obstáculos à aprendizagem são superados a cada nova etapa e a cada nova situação é que a escola, tendo como referência o CEEHHA, é um espaço inicial à promoção da autonomia e liberdade para o diferente mundo do trabalho com as novas relações hierárquicas, sociais e de trabalho, movidas por normas e regras que, embora visem ao bem comum de todos (as) que participam do espaço organizacional, ainda

compreendem a pessoa com deficiência intelectual, especificamente a mulher, como ser diferente e fragilizado.

Desse modo, o que deve nortear a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é o oferecimento de oportunidade para que desenvolva plenamente suas potencialidades dentro das demandas da empresa, e não o acolhimento por caridade (REBELO, 2008, p. 11).

Em relação à aprendizagem dessas pessoas, não se poderia limitar a ensinar-lhes conhecimentos inúteis à ação, visto que a construção de competências na escola, considerando o CEEEHA, levaria a uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes a serem transmitidos, conforme destacado por Perrenoud (1999, p. 75), ao afirmar:

Os currículos por competências devem construir uma relação com o saber menos direcionado em uma hierarquia baseada no saber erudito descontextualizado, visto que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação.

Nessa perspectiva, o estudo do currículo na visão de uma educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídas do ambiente escolar e profissional sem possibilidade de acesso à escolarização. Deve-se, pois, levar em consideração o currículo como uma construção sociocultural que envolve as práticas e saberes construídos no processo de interação do cotidiano escolar, que precisa ser flexibilizado devido às mudanças vivenciadas pela escola com a inclusão.

De acordo com Araújo, Escobal e Ribeiro (2006, p. 149),

[...] o currículo funcional natural pressupõe o ensino de comportamentos úteis para a pessoa, de acordo com sua idade cronológica e em todos os ambientes que frequenta. São considerados comportamentos comuns a todos esses ambientes e que servem para toda a vida. Tais comportamentos são considerados 'condutas pivotais' porque: são condutas essenciais ou básicas que funcionam em todos os ambientes e/ou melhoram a adaptação da pessoa nesses ambientes; são generalizáveis para qualquer tipo de tarefa que estiver sendo executada; independem da idade cronológica da pessoa; e são necessárias ao longo da vida.

Também, tem-se o Currículo Funcional como uma proposta de ensino dinâmica e construtiva que visa à melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual. De um modo geral, trata-se de um amplo empreendimento de ensino projetado para oferecer oportunidades para os (as) alunos (as) aprenderem as habilidades que são importantes para torná-los (as) independentes, competentes e produtivos (as) em diversas áreas importantes da vida familiar e em comunidade.

Partindo desse pressuposto, Coll, Marchesi e Palácus (2004, p. 209) afirmam que

A educação se define concretamente pelo currículo, que é o conjunto de experiências potencialmente educativas que a escola oferece, ou, em outras palavras, o conjunto das oportunidades de aprender dos alunos. Será que as crianças e os adolescentes com deficiência necessitam de um currículo especial, diferente dos colegas? Há quem defenda isso. Não é possível, na prática, porém, planejar um currículo que, por um lado, seja especial, diferente do comum, mas, por outro lado, comum a todos os alunos com deficiência. Ao contrário, medidas curriculares específicas, além de individuais, são possíveis e necessárias. São as adaptações curriculares.

Por outro lado, as concepções acerca das Adaptações Curriculares, no que tange ao conceito de currículo, são amplas e devem ser construídas a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, que envolve a identidade da instituição, sua organização e funcionamento, a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura. Portanto, devem incluir as experiências postas à disposição dos (as) alunos (as), planejadas no âmbito da escola, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento pleno dos (as) educandos (as).

Contudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que não se deve fixar-se no que há de especial na educação dos (as) alunos (as), mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos (BRASIL, 1998).

Sendo assim, as adaptações curriculares podem constituir alterações pouco expressivas ou muito significativas nos conteúdos, procedimentos didáticos e avaliativos, de modo a possibilitar o atingimento dos objetivos definidos para cada etapa educativa.

Desse modo, nos PCN é afirmado que

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos (as) alunos (as). Pressupõem que se realize a adaptação do currículo escolar, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais e implicam na planificação pedagógica e nas ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 33).

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao contrário do que se imagina, as adaptações curriculares não são desenvolvidas somente pelos professores, em sala de aula, mas devem ser estendidas a uma abrangência maior e em diferentes níveis de atuação (BRASIL, 1998). Tais como:

- Nos Sistemas de Ensino (Secretaria Estadual e Municipal) – quando são desenvolvidas ações que promovam a acessibilidade, a contratação de profissionais de apoio, a formação continuada de professores, as mudanças

na matriz curricular, a implantação e implementação de uma rede de apoio, entre outros;

- No Projeto Político-Pedagógico da escola – quando envolvem ações em que estejam contemplados todos os segmentos da comunidade escolar, além daquelas diretamente relacionadas ao planejamento e à execução dos componentes curriculares;

- No planejamento do professor (sala de aula) – quando estiverem implicadas a utilização de estratégias metodológicas, atividades e recursos que melhor respondam às necessidades individuais dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (PARANÁ, 1998, p. 52).

Em se tratando de uma educação para todos, o CEEEHA busca realizar um trabalho voltado para atender a profissionalização para inserção no mercado de trabalho das pessoas com deficiência intelectual, desenvolvendo ações com responsabilidade e compromisso com sua clientela.

Com base nessa realidade, o Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, estrutura seu trabalho de qualificação a partir de três realidades: Preparação para o trabalho; Qualificação para o trabalho e Colocação no trabalho.

Cada etapa tem suas especificidades na receptividade educacional e profissional a cada educando. Na etapa de Preparação para o Trabalho ocorre o processo avaliativo para identificação de competências e descobrir as Habilidades de sua clientela para uma vida autônoma e/ou Inclusão no mundo do trabalho com o encaminhamento para a Sala de Identificação de Competências e Habilidades, Programa para Competência de Vida e Oficinas Pedagógicas.

Em continuidade, tem-se a etapa da Qualificação para o Trabalho, que se articula da seguinte forma: A partir da triagem, a aluna é encaminhada para a oficina de formação para o Trabalho e Habilitação Profissional, para posteriormente ser inserida no ambiente de trabalho por meio da última etapa que é a de Colocação no Trabalho, que envolve Emprego Competitivo Tradicional e Trabalho Autônomo (cooperativa), com envolvimento da família.

Cada etapa propicia as condições necessárias para o ingresso profissionalizante. Oferece vivências em atividades práticas de trabalho que revelarão as potencialidades e aptidões para o exercício de uma atividade profissional.

A Avaliação para Identificação de Competências e Habilidades para uma vida Autônoma e/ou Inclusão no Trabalho consiste no levantamento das potencialidades da pessoa deficiente, especificando o grau de capacidade para a execução de uma tarefa ou desempenho de uma função ou emprego, nela verificam-

-se os aspectos pessoais, sociais e profissionais; direcionam-se e adéquam-se os programas a serem desenvolvidos, identificam-se as habilidades psicomotoras, comunicativas, de vida autônoma e social.

Após o processo avaliativo, encaminha-se a clientela para a Sala de Identificação de Competências e Habilidades (SICH), para que possa desenvolver habilidades e competências através de sondagens de aptidões e interesses para as atividades laborativas das oficinas pedagógicas, como também desenvolver hábitos de atitudes sociais, aspectos cognitivos, motores e sócio-afetivos para adquirir independência nas atividades de vida autônoma, com acompanhamento sistemático da equipe multidisciplinar.

Continua-se com o Programa para Competência de vida que visa fornecer meios para tornar o (a) aluno (a) a partir de 14 anos, deficientes intelectuais, múltiplas e síndromes, que não apresentam habilidades psicomotoras, atividades de vida autônomas, prática e cognitivas, o mais independente possível no meio social em que vive, conforme suas limitações e potencialidades. Elencam-se algumas atividades que são desenvolvidas: Atividades da Vida Autônoma; Ajustamento s-cio-emocional; Desempenho Educacional; Habilidades Psicomotoras; Atividades Complementares.

Essas atividades estão estruturadas por meio de um calendário escolar com dias e horários preestabelecidos da seguinte forma: Atividades complementares: Atividade de Vida Autônoma (A. V. A): 2 (duas) horas-aula diariamente; Atividades Artísticas: Artes visuais: uma hora-aula uma vez por semana; Artes cênicas: uma hora-aula uma vez por semana; Educação Física: prática desportiva, Recreativas e Psicomotoras: uma hora-aula, duas vezes por semana, ou de acordo com a especificidade de cada aluno; e Informática Educacional; uma hora-aula, uma vez por semana.

Em relação às Oficinas Pedagógicas, o Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff conta com a seguinte estrutura: Oficina de Encadernação e Xérox, Reciclagem de Papel, Trabalhos Manuais, Cerâmica, Laboratório de Alimentação e Nutrição (LAN) e Jardinagem e Paisagismo. Que também seguem uma organização fixada no calendário escolar do ano letivo.

Essas oficinas pedagógicas têm o seu trabalho pautado nas Habilidades Básicas, que se referem às competências e conhecimentos básicos essenciais para o mundo do trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e

escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, componentes de saúde e segurança para o trabalho, preservação ambiental e outros eventuais requisitos para as demais habilidades.

Nas Habilidades Específicas são desenvolvidas competências e conhecimentos específicos acerca das normas, regulamentações, tipos de materiais e de equipamentos e outros conteúdos específicos ao projeto de cada Oficina.

Prossegue-se com a Habilidade de Gestão, que se refere a competências e conhecimentos relativos à atitude de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenas empresas, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual e do processo produtivo.

A avaliação das Oficinas Pedagógicas e das Atividades Complementares vale-se de vários instrumentos e técnicas, a fim de evidenciar-se o desempenho do aluno através de estudo de caso e de observações informais em várias situações práticas em sala de aula, com reflexões diárias, objetivando registrar em relatórios os avanços e retrocessos dos alunos.

Segue-se com a organização destas habilidades que são incorporadas ao trabalho curricular do CEEEHA: As Habilidades Básicas, Específicas e de Gestão nas Oficinas Pedagógicas, que tem a duração de 2 (duas) horas-aula diárias, perfazendo 8 (oito) horas semanais;

A Transferência ocorre quando os (as) alunos (as) conseguem desenvolver as competências e habilidades trabalhadas nas oficinas pedagógicas. Ao atingir a idade de 18 anos, são encaminhados (as) para dar prosseguimento aos estudos no ensino regular na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Terminalidade obedece a um período de 08 (oito anos) de permanência no Centro, pelo alcance máximo dos objetivos propostos no processo de profissionalização para posterior encaminhamento ao mercado do trabalho como estagiário, emprego competitivo, núcleo cooperativo. Porém, a partir do 6º ano de permanência no Centro, depois de já terem cumprido todas as etapas, que vão do treinamento à inclusão ao mercado de trabalho, e quando o(a) aluno(a) não mais atender aos pré-requisitos para sua inclusão no mercado de trabalho, será acompanhado(a), juntamente com a família, pela equipe multiprofissional para que seja realizado o seu desligamento.

Finalmente, chega-se à tão esperada qualificação para o trabalho que se constitui a primeira fase da qualificação para o trabalho, funcionando no Centro, na Sala de Formação para o Trabalho, com as habilidades específicas em serviços de

supermercado, manutenção e limpeza, *office-boy* e *office-girl*, e na Sala de Hotelaria com a especificidade na função de camareira (o) e copeira (o), com objetivos específicos de preparar o(a) aluno(a) para o exercício de atividades profissionais; aperfeiçoar os conhecimentos básicos, específicos e de gestão; servir de treinamento para posterior colocação no mercado competitivo de trabalho; oferecer ao(à) aluno(a) condições para o desenvolvimento de postura adequada para o trabalho; encaminhar o(a) aluno(a) para a habilitação profissional por meio do sistema “S” e para o estágio remunerado. Nesta etapa também os (as) alunos (as) têm complementaridade nas áreas de cultura, arte, esporte e lazer.

Tem-se ainda o Estágio Remunerado, que funciona por um período de 01 (um) ano, realizado no CEEE Helena Antipoff e nos demais Centros de Educação Especial, Órgãos Governamentais, não Governamentais e em Empresas Privadas, através de convênio com a Secretaria de Estado da Educação.

Após o período determinado, o(a) estagiário(a) poderá ou não ser incluso(a) na empresa, tendo como pré-requisitos: idade superior a 16 anos; possuir documentos; independência nas atividades de vida autônoma e locomoção; habilidades e competências necessárias para o treinamento proposto e passar pelo processo de Educação Profissional.

Dando continuidade, segue-se com a Habilitação Profissional que propicia ao(à) aluno(a) a aquisição de conhecimentos de uma profissão ou ocupação em curso. É o momento da finalização do processo de qualificação profissional, que realiza em parceria com as agências formadoras de educação profissional (“Sistema S”, Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e outros recursos da comunidade), com a intenção de oportunizar a construção de competências que proporcionem a inclusão do (a) aluno (a) deficiente no mercado de trabalho. Esses cursos oferecem uma carga mínima de 120 horas-aulas, entre teoria e prática, podendo ser realizados na própria instituição.

Por fim, a última etapa, que é a Colocação no Trabalho, busca a inclusão da pessoa deficiente intelectual em várias atividades laborativas, considerando suas aptidões físicas, aspirações pessoais e seu potencial, assim como as possibilidades de colocação no mundo do trabalho.

Essa colocação para o trabalho poderá ocorrer da seguinte forma: Emprego Competitivo Tradicional e Trabalho Autônomo (cooperativa), com a participação da família.

O Trabalho Competitivo Tradicional acontece por meio do Programa de Inclusão no Trabalho, promovendo os (as)alunos (as) com deficiências intelectuais, múltiplas e síndromes, maiores de 17 anos, ex-alunos (as) inclusos (as) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a possibilidade real de ingresso no mercado competitivo tradicional de trabalho. Destaca-se a importância de se preencher em alguns pré-requisitos: estar devidamente matriculado no Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, nas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Estadual de Ensino e ex-alunos(as); possuir locomoção independente, ou com ajuda da família para o acompanhamento do aluno(a) diariamente ao local de trabalho e ser independente nas Atividades de Vida Autônoma e Atividades de Vida Prática.

O Trabalho Autônomo pode ser individual ou por meio de cooperativas, permite a inclusão dos alunos já capacitados no mundo do trabalho; é a indústria caseira que possibilita acesso ao mercado de trabalho como uma atividade remunerada para pessoas com deficiência acentuada, devendo a família fazer curso de qualificação, juntamente com o filho, para gerenciar a indústria caseira, fornecendo-lhe todo o apoio necessário. Citam-se como exemplo as embalagens para presente, bombons de chocolate, doces em compotas e salgados.

As adaptações realizadas no currículo funcional do Centro se fazem necessárias e devem garantir uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às reais necessidades profissionais dos (as) deficientes intelectuais que participam do processo de formação.

Nesse contexto, a SUEESP, por meio da SEDUC, incorpora-se nesse trabalho como suporte necessário ao cumprimento de ações voltadas para o atendimento à formação e empregabilidade junto ao CEEEA e às empresas, como forma de garantir a cidadania e o respeito à diversidade humana.

Dessa forma, considerando o que foi abordado neste capítulo, conclui-se que essas adaptações curriculares são medidas pedagógicas com vistas a atingir os diversos âmbitos: Projeto Político-Pedagógico, a sala de aula, atividades e, somente quando necessário, aplica-se ao(à) aluno(a) individualmente, visando à superação de suas dificuldades de aprendizagem, ao atendimento das suas necessidades especiais e ao favorecimento da sua escolarização com o objetivo de promover sua inclusão no mercado de trabalho.

4 A INCLUSÃO DA MULHER COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO EGRESSAS DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF

Nesse capítulo faz-se a apresentação dos dados coletados durante a pesquisa, com vista a analisar o acesso e a permanência das mulheres com deficiência intelectual inseridas no mercado de trabalho de São Luís- MA, egressas do Centro de Ensino de Educação Especial “Helena Antipoff”. Busca-se, também, demonstrar as características determinantes que se pôde, perceber, assim como se deu o acesso e a permanência das alunas com deficiência intelectual no mercado de trabalho de São Luís-MA, egressas do Centro de Ensino de Educação Especial “Helena Antipoff”.

Nesse sentido, recorrei-se à documentação já apresentada e à sistematização das entrevistas, concedidas pelos sujeitos envolvidos, tendo como fundamentação Bardin (2011, p. 44) quando ressalta que “A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. ”

Assim sendo, foi feito uso de procedimentos de pré-análise, em que foram organizados os materiais, no caso, a transcrição das entrevistas, e sua reunião constituiu-se o *corpus* da pesquisa.

Após a “leitura flutuante” de Bardin (2011) das transcrições das entrevistas, fez-se a ordenação das questões, buscando-se relacioná-las com os objetivos da pesquisa.

Em seguida, com a exploração do material, foi possível fazer a escolha das unidades de registro mediante a identificação das temáticas norteadoras, assim definidas:

- a) As atividades profissionais desenvolvidas pelas mulheres com deficiência intelectual (DI) no mercado de trabalho;
- b) O processo de formação profissional das pessoas com DI;
- c) O Nível de escolaridade exigido pelo mercado de trabalho às mulheres com DI;
- d) Os fatores que facilitam ou dificultam a contratação das mulheres com DI pelas empresas;

- e) Relacionamento interpessoal e condutas discriminatórias em relação às pessoas com DI;
- f) O desempenho profissional das mulheres deficientes intelectuais na empresa.

Ressalta-se que essas temáticas, contribuíram de forma significativa para o direcionamento de toda a organização dos resultados da pesquisa, com o tratamento e interpretação dos dados obtidos, ao comprarem-se as respostas dadas em torno das temáticas estabelecidas e sua relação com a fundamentação teórica deste trabalho.

4.1 Os sujeitos e os instrumentos de pesquisa

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: 02 (duas) ex-alunas Deficientes Intelectuais leve egressas do CEEEHA, que estão trabalhando em empresas com atividades diferenciadas, sendo identificadas por F1 e F2; 01 (uma) Coordenadora do NIT- CEEE Helena Antipoff, identificada por CA e 01 (um) Coordenador de Responsabilidade Social e Treinamento da Empresa, intitulado CB. Enfatiza-se que a escolha dos sujeitos foi feita mediante a indicação da Coordenadora do NIT do CEEEHA.

A Coordenadora (CA) é formada em Educação Física, pela Universidade Federal do Maranhão, com especialização em Arte - Educação, Psicomotricidade e Educação Especial. Ela trabalha no CEEEHA há 29 anos, e atualmente encontra-se na função de Coordenadora do NIT.

O Coordenador (CB) é formado em Comunicação Social, também pela Universidade Federal do Maranhão, desenvolvendo serviços na área de responsabilidade social, através do programa formal em relação à inclusão de pessoas com deficiência na empresa. Atualmente, ele é o Coordenador de Responsabilidade Social e Treinamento e Desenvolvimento de um supermercado em São Luís.

A funcionária deficiente intelectual identificada por F1, tem 25 anos, solteira, acadêmica do Curso de Secretariado Executivo em uma Faculdade particular da capital maranhense, sendo bolsista do “Programa Mais Brasil”. Ela trabalha no Setor de Recursos Humanos de uma rede privada hospitalar em São Luís-MA.

A segunda funcionária deficiente intelectual entrevistada (F2) também tem 25 anos, solteira, cursa o último ano do Ensino Médio, numa escola da rede pública de ensino, almeja fazer o curso de Medicina e especializar-se em Pediatria. Atualmente trabalha como auxiliar de caixa de uma rede de supermercado em São Luís-MA.

Destaca-se que as funções desempenhadas por elas nas respectivas empresas seguem as exigências de formalidade do emprego, pois as pessoas deficientes intelectuais, em específico as mulheres do CEEEHA, submetem-se a um processo seletivo, que ocorre por meio de encaminhamento do NIT para as referidas empresas, de acordo com as solicitações destas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os sujeitos da pesquisa, com roteiros diferenciados, conforme segue:

Nos roteiros das entrevistas com a Coordenadora do NIT- CEEE Helena Antipoff (APÊNDICE A) e com o Coordenador de Responsabilidade Social, Treinamento e Desenvolvimento (APÊNDICE B), elencaram-se vários pontos para serem analisados, a saber:

- a) Em quais atividades profissionais as mulheres com DI estão inseridas;
- b) Como acontece o processo de formação profissional;
- c) Quais os fatores facilitadores e dificultadores da contratação;
- d) Como ocorre o desempenho profissional dessas mulheres deficientes intelectuais;
- e) Qual o nível de escolaridade exigido;
- f) Quais os entraves no acesso e permanência das mulheres DI;
- g) De onde surgiu a ideia de criação de um projeto de formação profissional;
- h) Que instituições participam desse processo de formação e inserção;
- i) Se há uma parceria formalizada;
- j) Como é desenvolvido o trabalho de inclusão no mercado de trabalho;
- k) Como se deu a ideia de realizar essa parceria;
- l) Se as pessoas com DI foram orientadas quanto aos seus direitos e deveres;
- m) Se a empresa já foi penalizada por alguma conduta discriminatória;
- n) Como se dá o relacionamento dessas pessoas com os demais funcionários;

- o) Se a empresa recebe capacitação para inserir essas pessoas;
- p) Qual a satisfação da empresa e como é avaliada a inclusão de pessoas com DI, oriundas do CEEE Helena Antipoff.

Nas entrevistas com as funcionárias F1 e F2 (APÊNDICE D), questionou-se:

- a) Como a entrevistada conheceu ou chegou até ao CEEEHA;
- b) Se já se sentiu discriminada pela sua deficiência;
- c) Se o serviço de capacitação que o CEEEHA ofereceu atendeu às suas necessidades;
- d) Em que sentido, a sua escolaridade é uma exigência, por parte do empregador, para poder exercer a função na empresa;
- e) Como ocorreu a seleção para este emprego;
- f) Que pontos pode considerar que facilitaram e dificultaram a sua contratação;
- g) Como a entrevistada avalia o seu desempenho profissional nesta empresa;
- h) Como é seu relacionamento com os demais funcionários da empresa e se há algo mais que gostaria de acrescentar.

De acordo com os seus relatos, cabe destacar alguns trechos para que se compreenda as trajetórias por elas vivenciadas durante seu processo educacional e profissional, os quais foram inseridos nas temáticas norteadoras.

4.2 As atividades profissionais desenvolvidas pelas mulheres com DI no mercado de trabalho

De acordo com os relatos da Coordenadora (CA), as atividades desenvolvidas pelas mulheres com DI no mercado de trabalho são variadas, dentre elas: serviços de manutenção de limpeza, auxiliar de caixa, auxiliar de serviços administrativos, auxiliar de padaria, auxiliar de lavanderia, auxiliar de portaria, auxiliar de hotelaria, auxiliar de almoxarifado, empacotadora, serviços gerais, telefonista, recepcionista, repositoras e embaladoras. O que se percebe, portanto, é que são várias as funções oferecidas como oportunidades de trabalho, pela demanda de mercado, em favor do acesso da pessoa com deficiência intelectual, para que possa desenvolver as suas atividades laborativas.

Sabe-se que estas oportunidades de trabalho estão pautadas no paradigma da inclusão, o que favorece a contratação, acesso e a permanência dessa clientela em diferentes categorias no trabalho.

Contudo, as funções de auxiliares desempenhadas pelas pessoas com deficiência intelectual, sobretudo pelas mulheres do CEEEHA, em seus respectivos locais de trabalho, são justificadas pelas empresas locais como decorrentes do baixo nível de escolaridade que têm as mulheres com DI.

Nesse sentido, Costa (2012, p. 9), ressalta que

[...] o trabalho é fundamental para garantir a cidadania e o sentimento de pertencimento de qualquer pessoa. Para pessoa com deficiência, o sentimento de eficácia pelo trabalho e de sua produção contribui para construção de uma identidade social e do reconhecimento de sua capacidade.

As declarações das egressas do CEEEHA entrevistadas ratificam a assertiva acima e indicam perspectivas do exercício de atividades profissionais que superam as elencadas por CA:

Aspiro oportunidade de crescimento, de função, mas para a gente ter um salário melhor e cargo, temos que estudar e fazer nossa parte. Através do Curso de Secretariado, eu tento melhorar e subir de cargo. Se surgir em outras oportunidades lá fora, se forem boas, eu vou. Agradeço a Deus e à dona Lúcia Batista pela oportunidade de trabalho (F1).

O meu sonho de consumo é fazer Medicina. Aqui na empresa preciso melhorar cada vez mais. Eu atendo todo mundo, ninguém escapa de mim. Eu melhorei muito, eu só tenho a agradecer a Deus e à dona Arlete (F2).

A fala da entrevistada F1 traça um perfil de superação frente a sua deficiência, pois esta se mostra confiante e com possibilidade de crescimento, reconhecimento e realização no trabalho.

Na fala da entrevistada F2, pode-se inferir que a sua deficiência não se constitui um entrave para desempenhar as suas funções na empresa, porque não se considera deficiente, devido a sua deficiência não ser uma barreira para o desempenho das suas atividades no seu trabalho. Além disso, acredita na possibilidade de ascendência pessoal e profissional, quando declara que o seu sonho é ser Médica Pediátrica, visto sentir um carinho muito grande por crianças.

Portanto, pode-se acreditar que a sociedade hoje está mais sensível para essa realidade de inclusão social das pessoas com deficiência, por meio da qualificação profissional destas, respeitando, desse modo, a dignidade da pessoa humana, corroborando, assim, o que já mencionamos no trecho introdutório do Capítulo 2 do presente trabalho.

Percebe-se ainda o desejo de terem acesso a outras experiências de conhecimentos, quando apontaram duas áreas distintas: Secretariado e Medicina. Reafirma-se aqui que a educação é um fator essencial para a concretização desse sonho tão almejado e desejado. Porém, preparar para a vida não é tarefa fácil, visto que as escolas, e, por que não dizer o CEEEHA, precisam reestruturar-se e consolidar todo o seu suporte pedagógico no meio educacional, de acordo com os paradigmas da inclusão, para que as chances de sucessos e avanços sejam bem maiores que o esperado.

4.3 O processo de formação profissional das mulheres com DI

De acordo com CA, a formação profissional se dá, primeiramente, pelo processo de avaliação da equipe multiprofissional. Depois as alunas são encaminhadas para a sala de adaptação, oficinas pedagógicas e formação para o trabalho, sendo que nesta última, elas vão obter conhecimentos específicos para serem inseridas no mercado de trabalho. Dependendo do seu desempenho, são encaminhadas para o estágio interno nos Centros: CAS, CAP, João Mohana e Helena Antipoff e depois para a empresa privada.

Dando prosseguimento, CA informou que a ideia de estabelecer parcerias para a inserção das pessoas com DI no mercado de trabalho surgiu da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão que, junto com o Ministério da Cultura, instituíram o Projeto Bolsa de Trabalho, criado no CEEEHA.

Quanto às instituições parceiras desse processo de informação e inserção, a CA informou serem elas: SENAI, Serviço Social de Indústria (SESI) e SENAC, que constituem o sistema “S”. Cujas parcerias é formalizada com o CEEEHA. Informação ratificada por CB, que respondeu:

A parceria com a nossa empresa partiu do contato da Coordenadora do NIT, do CEEE Helena Antipoff, em firmar convênio, para dar oportunidade das pessoas com DI, síndromes e deficiências múltiplas, que foram treinadas pelo Sistema S, para serem inseridas no mercado de trabalho.

Estes relatos nos ajudam a entender melhor como se efetivam as etapas do processo de formação pelos quais passam as pessoas com DI, para serem inseridas no mercado de trabalho. Até porque, o trabalho é uma realização pessoal e pode tornar essas pessoas mais confiantes e realizadas profissionalmente, em vez de isoladas e esquecidas.

Infere-se, com este fato, que o processo de formação é importante no sentido de oportunizar a essas pessoas a inserção no mercado de trabalho, tornando-as, assim, mais úteis para a sociedade.

Desse modo, por meio dos discursos dos entrevistados CA e CB, viu-se confirmar o descrito no Decreto Federal nº 7.612/11, conforme apresentado no último parágrafo do subitem 2.2, que trata da legislação para inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência intelectual.

Nesse sentido, enfatiza-se que essa oportunidade de trabalho em parceria traz um significado positivo em relação ao melhoramento da autoestima na construção de bases necessárias, para que as alunas possam enfrentar a sociedade de forma saudável e segura. Isso foi possível evidenciar-se por meio das entrevistas feitas com F1 e F2, das quais se destacam os trechos relativos à inserção no CEEEHA:

Meu processo foi normal, eu sempre estudei em escola com outras pessoas que não têm deficiência, mas sempre tive dificuldade de acompanhamento escolar; eu acompanho devagar os estudos, quando os professores passam trabalho, [...], eu sempre tentei me sobressair, ser um pouco mais ágil, fui para o Ensino Médio e tive a mesma dificuldade. O Hospital Sarah me acompanhou e me indicou para o Helena Antipoff, chegando lá, fiz curso de copeira, empreendedorismo direcionado para o mercado de trabalho, daí fui indicada para o mercado de trabalho (F1).

Fui para o Helena Antipoff para a oficina de treinamento para o trabalho com a professora Arlete e hoje estou inserida no mercado de trabalho (F2).

Apesar da resposta de F2 nos passar a ideia de gratidão, pode-se constatar ainda que tanto F1 como F2 foram perseverantes ao atingimento dos seus objetivos em relação aos seus estudos na escola, que serviram de base para a continuidade de seu processo de formação profissional no CEEEHA, e posteriormente, serem inseridas no mercado de trabalho. Seu reconhecimento foi assim registrado:

Foi assim: fui diretamente falar com a Lúcia Batista. Fiz uma entrevista com ela e eles me indicaram para fazer um curso na época, curso de copeira, e lá, comecei a aprender e lá fui me desenrolando. Acho que é assim, Deus deu a ela uma visão da minha capacidade, apesar da minha deficiência, eu tenho o Ensino Médio completo [...] (F1).

Eu aprendi várias coisas. Elas ensinaram a gente antes de entrar aqui a não misturar os alimentos, a dar o famoso nó no saco⁶. Eu, antes de vir para cá, já sabia de tudinho, ninguém me ensinou, porque eu aprendi tudinho no Helena Antipoff com dona Arlete (F2).

⁶ Ressalta-se que o famoso “nó no saco” enfatizado por F2, quando do seu treinamento para o trabalho, é a maneira diferente que o supermercado ensina e utiliza como forma mais segura de amarrar o saco de compras sem deixar cair as mercadorias.

Não resta dúvida de que o CEEEHA contribuiu de forma significativa para a formação profissional de F1 e F2, o que lhe possibilitou hoje encontrarem-se inseridas no mercado de trabalho, realizando, portanto, um sonho acalentado por qualquer das pessoas deficientes intelectuais.

Entrecruzando as respostas das entrevistadas F1 e F2, quando se referem à realização de cursos profissionalizantes para adentrarem no mercado de trabalho, entende-se que ambas apresentaram concepções convergentes sobre a qualificação profissional para o trabalho, por serem esses cursos a base essencial para sua inserção.

Infere-se que a realização de cursos profissionalizantes para adentrarem no mercado de trabalho deve ser entendida como uma oportunidade de trabalho e como uma maneira de estarem competindo igualmente com pessoas não deficientes. Sendo assim, o objetivo de sua capacitação é para tornarem-se pessoas produtivas e independentes.

Percebe-se ainda que F1 e F2 convergem em relação ao serviço de formação do CEEEHA no atendimento às suas necessidades, ao afirmarem que o CEEEHA contribuiu significativamente para a sua aprendizagem profissional, manifestando-se da seguinte forma: “Sim, lá eu comecei a aprender, e fui me desenrolando ” (F1). “Sim, pois lá eu aprendi várias coisas, inclusive o famoso nó no saco ” (F2).

Essas informações demonstram que a proposta de trabalho oferecida pelo CEEEHA, por meio do seu Projeto Político-Pedagógico, conforme consta no subitem 3.2, do terceiro capítulo, continua correspondendo às expectativas esperadas pelas empresas em relação à formação e ao treinamento dessas pessoas.

4.4 O nível de escolaridade exigido pelo mercado de trabalho às mulheres com Deficiência Intelectual

Neste item CA destaca que ainda há muita incompreensão por parte de alguns empregadores, por exigirem para contratação das pessoas portadoras de DI, um nível de escolaridade maior (Ensino Médio).

Entretanto, o nível de escolaridade foi um dos critérios exigidos no processo de inserção das entrevistadas com Deficiência Intelectual no mercado de trabalho, conforme segue:

Sim, foi uma exigência, devido ao cargo que tenho. Se não tivesse o ensino fundamental, não estaria exercendo o cargo que tenho hoje. Estou cursando agora um curso superior de Secretariado Executivo, na [Faculdade Athenas Maranhense] FAMA. Comecei este ano e não pretendo parar. Fiz vestibular, fiz inscrição no Programa Educação Mais Brasil e ganhei a Bolsa (F1).

A escolaridade é importante para você entrar aqui na empresa. Estou fazendo o Ensino Médio em período de conclusão. Quero ir fazer medicina, pediatria, cuidar de criança. Na empresa, aprendi várias coisas, que pode e o que não pode, e, também, aprendi através do Helena Antipoff, antes de entrar aqui, todas as regras do supermercado. Tenho que ficar atenta, não chegar atrasada, respeitar os mais velhos, pode até conversar, mas tem que prestar atenção no serviço (F2).

Em relação à resposta da entrevistada F1, pode-se perceber que o ensino fundamental foi importante para sua admissão no mercado de trabalho, e que sua deficiência não constituiu um entrave para ingressar num curso superior. Assim também se constatou na fala de F2, quando ressaltou ser a escolaridade importante para obtenção de uma oportunidade de trabalho e que almeja fazer um curso superior.

No entanto, essa questão da escolaridade, em se tratando dessa clientela, pessoas com Deficiência Intelectual são amparadas pelo Decreto nº 2.208/97, que em seu art. 1º, dispõe que não há uma “exigência curricular no sentido mais amplo”mas sim, um currículo funcional adaptado para o seu processo de profissionalização e potencial laborativo (BRASIL, 1997, não paginado), o que implica dizer que há somente a exigência de uma escolaridade básica para adentrar no mercado de trabalho, conforme mencionado nos subitens 3.2 e 3.3 do capítulo que versa sobre a proposta de formação profissional do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff.

Contudo, a LDB – Cap. V – Da educação especial, Art. 59, inciso IV, também declara para aqueles que não apresentarem competências necessárias para serem encaminhados para o trabalho formal, que sejam oferecidos atendimentos em oficinas pedagógicas para o desenvolvimento de outras habilidades laborais que não requeiram conhecimentos acadêmicos mais aprofundados e possam ser inclusos no mercado de trabalho informal (CARNEIRO, 2012).

Em relação ao nível de profissionalização para a inserção no mercado de trabalho, também se encontra manifestado nos depoimentos de F1 e F2, ao se reportarem ao processo de seleção para seus respectivos empregos:

Eles me encaminharam, prepararam meu currículo. Eu não tinha nenhuma base de como seguir numa vida profissional, apesar dos cursos que já tinha feito. Fiz entrevista com a psicóloga e fui encaminhada para os recursos humanos, e me selecionaram para o Projeto de Aprendiz Administrativo. Depois de 23 dias, fui contratada. Após, veio a Lei de Cota e fui para o quadro do PPD, no setor de Recursos Humanos. Isso me ajudou bastante (F1).

Fui para o Helena Antipoff fazer o curso de empacotadora e computação oferecidos pelo SENAI, aí, eu fui encaminhada para a empresa, que era um supermercado grande, aí eu disse, tá bom. Chegando lá, eles assinaram minha carteira, mas antes, fiz entrevista e não demoraram muito para me chamar. Acho que é por causa dos dois cursos que fiz e por ter um currículo também. Entrei na empresa no dia 10 de abril de 2012. Este ano vai fazer um ano (F2).

Elas responderam que foi necessária a realização de cursos formativos para que pudessem ser inseridas no mercado de trabalho. Além disso, no trabalho de qualificação realizado pelo NIT-CEEEHA, é construído o currículo de cada aluna (a) para encaminhamento à empresa, no entendimento de que a contratação da pessoa com deficiência intelectual pode contribuir enormemente no ambiente de Trabalho, rompendo com os preconceitos, demonstrando que elas podem ser úteis com direitos iguais a qualquer cidadão de exercer uma função no mercado de trabalho.

Com isso, observou-se a existência de um entrecruzamento das respostas de F1 e F2, em relação à escolaridade exigida para adentrar no mercado de trabalho, pois detectou-se que possuem concepções convergentes sobre o assunto, quando abordam a necessidade da qualificação profissional oferecida pelo Sistema 'S' em parceria com o CEEEHA, na oferta de cursos que as preparem conforme a demanda do mercado de trabalho.

Igualmente, vale ressaltar que incluir vai muito mais além do cumprimento apenas de uma legislação, bem como de contratarem pessoas por serem deficientes. Pois, a inclusão, de fato, deve levar em consideração a diversidade e as especificidades do ser humano, como parte essencial da organização do trabalho na empresa, tendo como estratégia oportunizar o desenvolvimento de todos (as).

Nesse contexto, deseja-se que a escola transforme suas concepções tradicionais, tendo em vista somente o déficit dos (as) alunos (as) com deficiência intelectual, com a rotulação de que ele (a) não pode e não é capaz, mas que valorize

o seu potencial e suas competências, oportunizando momentos de aprendizagens curriculares flexíveis, adaptadas às reais necessidades específicas dessa clientela, com a finalidade de que todos possam ter uma participação efetiva no processo de construção do conhecimento, conforme mencionado no terceiro capítulo.

4.5 Os fatores que facilitam ou dificultam a contratação pela empresa

Segundo o relato de CA, os fatores facilitadores do processo de contratação foram: treinamento, aquisição de conhecimento, oportunidade de estágio, aquisição da autonomia. E dentre os dificultadores, ressalta: o nível baixo da escolaridade para o desempenho da atividade laborativa pretendida, mencionando:

Embora exista a lei para o aluno estar no emprego, não necessariamente precisa ler e escrever é muito interessante que ele saiba assinar o nome, ter leitura de mundo. A dificuldade vem da base de ensino, da educação infantil e ensino fundamental, porque nós temos como prova disso alguns alunos que chegam pra gente aos 14 anos e ainda conseguimos fazer com que ele aprenda a escrever seu nome, dados do RG e CPF, endereço, nome da mãe, pai e bairro, que são coisas básicas, que a meu ver deveriam ser ensinados na educação infantil e no ensino fundamental (CA).

De acordo com a fala de CA, faz-se necessário que as pessoas deficientes intelectuais passem pelo processo de formação profissional para se capacitarem e adentrarem no mercado de trabalho. Entretanto, baixa escolaridade é um fator que ainda contribui para a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho, tendo em vista o amparo legal do Decreto nº 2.208/97, em seus artigos 1º e 3º, os quais mencionam a não obrigatoriedade curricular, mas, sim, a utilização de um currículo funcional adaptado para efetivar o processo de qualificação profissional (BRASIL, 1997), conforme já explicitado na seção 2.2.

Ainda em relação aos entraves, CA manifestou-se dizendo: “Com certeza, realmente há ainda muitos entraves, porque é uma grande preocupação dos empresários, visto que o objetivo não é só empregar, mas empregar e permanecer.”

Em complementação, disse ainda que os entraves estão relacionados com à falta de informação que os empregadores têm para compreender o que é a deficiência, suas limitações e sua capacidade de interação com a sociedade.

Ao responder sobre o trabalho desenvolvido de inclusão no mercado de trabalho, o Coordenador (CB) afirmou que é lei integrar a pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Disse ainda que, mesmo com a existência da Lei de Cotas, as

peças com deficiência, especificamente a intelectual, têm enfrentado obstáculos na efetivação dessa Lei, devido à precária escolarização, aos fatores como a competitividade no mercado de trabalho, às taxas baixas de oferta de emprego, bem como à falta de conhecimento dos empregadores acerca da deficiência.

Complementando o pensamento do CB, cita-se Costa (2012, p. 36), o qual afirma:

[...] a presença da lei não cria de fato uma obrigatoriedade das empresas em contratar pessoas com deficiência, ainda é necessário uma conscientização dos empregadores, pois em muitos casos vemos que a instituição acaba por sobrepor a lei por achar mais fácil o pagamento de tributos à permanência e treinamento de um funcionário com deficiência.

Por outro lado, constata-se que precisam ser levados em consideração não somente a questão legal, mas, sobretudo, o empenho das pessoas com deficiência em prol do seu reconhecimento social, por meio de suas competências e não meramente por caridade; ao contrário disso, devem exigir a dignidade do direito ao trabalho conquistado, através da legislação vigente, como uma realidade e não como um sonho.

As mulheres portadoras de DI assim indicaram os fatores facilitadores e dificultadores de sua inserção e atuação no mercado de trabalho:

Facilitadores: foi devido aos vários cursos que eu fiz: Telefonista, Recepcionista e Camareira; Desempenho na empresa; Esforço e a Lei de Cotas.

Dificultadores: foi a vergonha por não saber lidar com a minha deficiência (F1).

Facilitadores: foram os cursos que fiz no CEEEHA de empacotadora, camareira e computação; A oportunidade de estar trabalhando; Aprendizagem; Autonomia e a Lei de Cotas.

Dificultadores: o horário do trabalho, por causa do colégio, pois entro às 7h e saio às 16h:30min, com intervalo de uma hora para o almoço, mas, às vezes saio às 17h, porque tenho que esperar a substituição (F2).

Com relação às respostas apresentadas, tanto por F1 quanto por F2, face aos pontos facilitadores, verificou-se que há convergência no que diz respeito à capacitação profissional para a obtenção de uma oportunidade de emprego proporcionando, dessa forma, a sua participação ativa na sociedade, além dos benefícios decorrentes da Lei de Cotas.

Em relação aos aspectos dificultadores, F1 ressaltou a dificuldade em lidar com a sua própria deficiência, devido aos processos de preconceito e discriminação que foram vivenciados ao longo da sua trajetória na infância, na escola e quando de seu ingresso no mercado de trabalho, ocasionando muita das

vezes a sua exclusão. Já F2, ressaltou da dificuldade de adaptação em relação ao horário de saída, por estar comprometendo o seu horário de aula na escola no turno noturno.

Chega-se à conclusão de que é importante não só incluir essas pessoas nas empresas, mas também criar condições para que elas ali permaneçam, visto que é primordial a manutenção do emprego até mesmo para melhoria da sua autoestima, bem como para sua sobrevivência. Entretanto, sabe-se que todos (as) têm suas limitações que precisam ser entendidas de acordo com as especificidades de cada um (a), caso contrário, isto pode se constituir realmente em dificuldade para o ingresso da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho

Desta maneira concorda-se com Freitas e Marques (2009, p. 2012), quando dizem que

Empregabilidade, para as empresas, não deve ser confundida tão somente com o oferecer emprego para as pessoas com deficiência porque a legislação obriga, mas deve, sobretudo, abranger ações de inclusão e permanência mais efetiva desses profissionais no mundo do trabalho, com perspectiva de desenvolvimento e ascensão profissional.

Assim, as respostas das (os) entrevistadas (os) ratificam o ocorrido ao longo do trabalho, quanto à construção histórica da presença da mulher no mundo do trabalho, em especial da mulher portadora de DI.

4.6 O relacionamento interpessoal e condutas discriminatórias em relação às pessoas com DI

Segundo o relato de CB, não existe dificuldade de interação entre os funcionários, pois a empresa se preocupa muito com esse processo interrelacional entre seus funcionários, praticando sempre em seu espaço de trabalho todo um procedimento de sensibilização e treinamento de integração entre eles. O que foi ratificado pelas entrevistadas F1 e F2, ao serem questionadas sobre seu relacionamento com os demais funcionários das empresas em que trabalham, na qual se insere a coordenada por CB:

É bom. O relacionamento com algumas pessoas é muito bom. Eu tento me dar com algumas pessoas, não com todo mundo, porque a empresa é muito grande. É um relacionamento saudável, agradável, tento melhorar de acordo com as normas da empresa. (F1).

Me relaciono muito bem com todos daqui. Aqui conheço todo mundo, respeito todos, faço meu trabalho direitinho, ninguém se queixa de mim aqui. (F2).

De acordo com o exposto, infere-se que o envolvimento satisfatório entre os funcionários de uma empresa é muito importante, pois complementa e enriquece toda a construção de um vínculo sócio-afetivo entre as pessoas, afora o aumento da produtividade e da satisfação em executar o trabalho com eficiência, sendo tal inferência corroborada com o exposto na seção 2.

Observou-se que há uma sintonia e harmonização com os demais funcionários no ambiente de trabalho, pois F1 e F2 demonstraram satisfação em poder estar ali, desempenhando as suas tarefas, com a colaboração e o reconhecimento dos colegas, o que favorece a motivação para executarem seu trabalho e se autorrealizarem como profissional.

Segundo CB, a empresa faz treinamento com os funcionários orientando e sensibilizando-os para esta realidade. Mesmo porque a Constituição da República Federativa do Brasil/1988 proíbe qualquer possibilidade de discriminação conforme se vê em seu artigo 7º, inciso XXXI. Essa informação acerca da discriminação pode ser constatada no subitem 2. 2 do segundo capítulo deste trabalho.

Infere-se que o fato de ainda existirem condutas de origem discriminatória por parte da sociedade, torna-se necessária a efetivação de políticas públicas no sentido de garantir o acesso das pessoas com DI no contexto social, como também no mercado de trabalho, dando-lhes oportunidades de participarem ativamente e de serem pessoas socialmente aceitas e menos discriminadas por essa mesma sociedade.

Ademais, a Constituição Federal reconhece o trabalho como direito social, sendo proibido qualquer tipo de discriminação que tenha por objetivo reduzir ou limitar as oportunidades de acesso e manutenção do emprego. Portanto, foi pertinente perguntar se a empresa recebeu capacitação para receber as pessoas com deficiência intelectual.

Sobre este fato, CB foi enfático em responder que sim, pois todos os funcionários da empresa são treinados para trabalhar com a inclusão das pessoas com deficiência de um modo geral, haja vista que o trabalho oferecido e oportunizado está alicerçado no ideal de igualdade de oportunidade para todos.

Essa postura remete ao posicionamento de Costa (2012, p. 105), quando informa:

Devemos, portanto, enxergar e tratar a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho de modo responsável e consciente, olhando essa questão não apenas como uma obrigação legal, mais sim como uma

oportunidade de crescimento para todos os envolvidos, empregadores, colaboradores, fornecedores, clientes, onde todos podem contribuir a favor de uma sociedade mais justa e igualitária a todos.

Oportuno mencionar que é importante a empresa incentivar entre seus empregados um relacionamento satisfatório, visto ser essencial para todos (as), porque, isso, além de contribuir para o crescimento pessoal e profissional, se constitui também um diferencial na vida do ser humano, por se sentir valorizado e bem acolhido.

Por outro lado, foi conveniente indagar se as pessoas com DI foram orientadas pela empresa quanto aos seus direitos e deveres, ao que CB afirmou haver uma grande preocupação por parte da empresa em situá-los quanto aos seus direitos e deveres, uma vez que, ao ingressarem no trabalho, farão parte do quadro de funcionários, igualmente com os ali existentes, e todas as formalidades terão que ser cumpridas, considerando que estão sujeitos a fiscalizações por parte dos órgãos ligados ao setor trabalhistas e, em especial, ao Setor de Fiscalização para Inserção das Pessoas com Deficiência (SRTE)/MA.

Reconhece-se que é de suma importância para as pessoas com deficiência intelectual terem o conhecimento dos seus direitos e deveres a respeito de sua formação, qualificação e inserção ao emprego, tendo em vista poderem exercer com dignidade e respeito sua cidadania como pessoa trabalhadora consciente e autônoma.

Observa-se ainda na fala do CB que a empresa tem a satisfação em receber essa mão de obra e se interessa em continuar contratando esses funcionários com deficiência cognitiva, visto eles se constituírem grandes colaboradores, independentemente da lei de cotas.

Entretanto, as condutas discriminatórias podem estar presentes em outros espaços de vivência das pessoas com DI, sendo esta uma das indagações feitas a F1 e F2, que assim responderam:

No começo me senti discriminada, principalmente na escola, pessoas nos olham com pena, nos ridicularizando, gerando preconceito. Mas eu nunca deixei isso me influenciar, tanto que tentava agir naturalmente. Hoje em dia, posso dizer que superei o preconceito, superei muita coisa na trajetória da infância. Já sei brincar comigo mesma, tratamento de superação é com nós mesmas. (F1).

Não. Eu não tenho deficiência. A minha deficiência é só na leitura, é porque quando eu nasci o cordão umbilical estava no pescoço. Eu tive quando criança duas convulsões, tomo remédio controlado por causa das convulsões, mas isso não constitui empecilho para o meu trabalho e nem

para me sentir discriminada. Fiz tratamento para leitura, agora, já leio tudo, leio jornais, revistas etc (F2).

Quanto ao processo de discriminação sofrido pelas pessoas com deficiência intelectual na escola e no trabalho, pode-se afirmar que ainda se constitui uma realidade a ser vencida, pois existem pessoas que as ignoram e não acreditam em seu potencial, mas F1 e F2 mostraram por meio de suas respostas que é necessário romper com essa barreira do preconceito, uma vez que foi uma luta interior muito grande pela qual passaram.

De todo modo, já encaram esse fato com menos dificuldade, em virtude da sua própria superação, por acreditar em si mesma e em sua capacidade física e intelectual, embora com algumas limitações, o que não as impede de pensar, de amar, de trabalhar, de ser alguém na vida, de ser útil para a sociedade.

Chama-se atenção para a resposta de F2 quando disse que “Eu não tenho deficiência”, demonstrando, numa primeira leitura, que ela não se vê como uma pessoa deficiente, mas como quem acredita no próprio potencial e na sua capacidade de participação ativa na sociedade. Por outro lado, pode-se levantar a hipótese de que tal resposta se deva a uma resistência e até mesmo a um preconceito da própria entrevistada quanto a se reconhecer portadora de DI.

Outro aspecto relatado diz respeito a se a discriminação pode influenciar as relações interpessoais, dentro da empresa, fazendo com que a pessoa com deficiência intelectual se sinta excluída, rejeitada e ridicularizada.

Nesse sentido, assim se expressaram as egressas do CEEEHA: “A discriminação ridiculariza e gera o preconceito” (F1). “A discriminação não é empecilho para o meu trabalho.” (F2).

Portanto, o que foi determinado pelos dispositivos legais referenciados no segundo capítulo deste trabalho ainda carece de pleno atendimento, e os estudos que fundamentam a presente pesquisa necessitam ser continuamente divulgados, estudados e inseridos no cotidiano das pessoas, na busca da superação de atitudes discriminatórias.

Em análise, percebeu-se que a discriminação em relação às pessoas com deficiência é consequência de toda a trajetória histórica das concepções construídas sobre elas. Isso, de certa forma, constitui um dado agravante quanto à promoção da sua acessibilidade ao mercado de trabalho.

Nesse contexto, citam-se Goyos e Araújo (2006, p. 34), quando destacam que

A riqueza da diversidade exige o respeito às diferenças, e a deficiência passa a ser encarada como uma diferença a ser valorizada. Assim sendo a igualdade de direitos deve buscar garantir a inclusão e o exercício de cidadania plena e consciente.

Logo, evidencia-se a necessidade de se refletir sobre o processo inclusivo, a fim de que se possam oferecer condições que valorizem as pessoas com deficiência intelectual, buscando conhecer os aspectos históricos e legais conquistados por elas ao longo do tempo.

4.7 O desempenho profissional das mulheres deficientes intelectuais na empresa

Quanto ao desempenho profissional das mulheres com DI nas empresas em que trabalham, CA relatou que já houve casos de premiação em primeiro lugar, por se destacarem pela sua eficiência no trabalho, assiduidade e pontualidade.

Percebe-se, segundo declara CA, que esse processo de premiação se constitui em um grande incentivo no desenvolvimento da capacidade e potencialidade dessas pessoas para o trabalho, como também na melhoria do seu desempenho profissional.

Nesse sentido, cita-se Sasaki (2006, p. 63) que ressalta:

Uma empresa inclusiva é, então, aquela que acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais, efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas, implementa adaptações no ambiente físico, adapta procedimentos e instrumentos de trabalho, treina todos os recursos humanos na questão da inclusão.

E quanto à avaliação de CB acerca da inclusão das pessoas com deficiência intelectual na empresa feita por CB, ele respondeu que avalia de forma positiva, já que é um processo de empregabilidade de grande relevância para essa clientela do Helena Antipoff. Mencionou ainda que é uma grande oportunidade de exercerem sua cidadania e serem reconhecidos(as) socialmente.

Pode-se observar que CB, ao responder essa questão, foi enfático em ratificar a satisfação de receber os (as) alunos (as) com déficit cognitivo, formados(as) pelo CEEEHA, em consonância com o sistema "S", devido à maneira como eles são qualificados para o mercado de trabalho. Isso se constitui um fato

motivador para serem recebidos nas empresas, de modo a garantir-lhes a empregabilidade, conforme pode ser constatado no subitem 3.2 deste trabalho.

Pode-se afirmar, portanto, que os coordenadores entrevistados (CA e CB), foram unânimes declarar que o processo de formação oferecido pelo CEEEHA, que promove o acesso e permanência dessa clientela, tem como objetivo criar oportunidades de trabalho nas empresas, através da formalização de convênios e parcerias, bem como da conscientização dos empresários acerca das competências e habilidades que as pessoas com DI possuem, levando evidentemente em consideração as suas limitações, rompendo, com isso, a ideia de que essas pessoas deficientes intelectuais são desprovidas de capacidade laborativa.

Quanto à autoavaliação do desempenho profissional de F1 e F2 pode-se constatar o grau de satisfação destas, por meio de seus depoimentos:

Muito bom, na minha forma de ver. Eu tento me desempenhar cada dia que passa. As meninas dizem que sou muito curiosa por perguntar muito, mas tento aprender, me sobressair. Eu vejo isso como uma qualidade minha (F1).

A minha avaliação de desempenho está sendo ótima porque aqui eu aprendo várias coisas, porque aqui tem normas da empresa e a gente tem que obedecer (F2).

Observa-se em seus relatos que a deficiência intelectual não constitui obstáculo para o exercício de suas atividades laborais. Deixaram transparecer a necessidade de provar à sociedade que possuem uma deficiência, mas que não se sentem incapazes de realizar uma atividade laborativa.

Todavia, para essas pessoas ingressarem ao mercado de trabalho precisam estar qualificadas, tendo em vista que as empresas estão cada vez mais exigentes, necessitando de pessoas capacitadas.

Verifica-se também a necessidade que têm de provar a sua capacidade, para poderem se sobressair e irem em busca da realização e concretização de seus sonhos e objetivos.

Vale salientar, no entanto, que o nível de satisfação em relação ao desempenho das mulheres com DI na empresa foi constatado através da resposta dada por CB, que disse, inicialmente, ter dois momentos a serem seguidos pela empresa: no primeiro momento, a pessoa com deficiência não é enquadrada como colaborador, sendo somente para cumprimento da lei de cotas, e no segundo momento, ela já é tratada como colaborador propriamente dita, ou seja, é contratada pela empresa com todos os direitos garantidos por lei.

Ao que se observa, a acessibilidade ao trabalho, não se dá apenas por conta da lei de cotas (Lei nº 8.213/1991), mas também pela oportunidade que é dada pelas empresas a essas pessoas deficientes intelectuais, devido ao seu desempenho, competência e habilidade na execução de seu trabalho.

Mediante as respostas, houve diversos posicionamentos em relação ao estudo, à profissão, ao trabalho, à função desempenhada, ao preconceito, à autonomia, aprendizagem etc. Em torno disso, há uma percepção clara e consciente das mulheres com DI entrevistadas, de que, para alcançarem seus objetivos, é necessário se capacitarem.

Convém ressaltar que elas demonstraram total segurança na realização de seus projetos de vida, em consonância com a Política da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que oferece essa possibilidade através da transversalidade da educação especial, ao oportunizar às pessoas com deficiência chegar ao ensino superior, possibilitando-lhes um aprendizado mais qualificado, bem como se tornar alguém produtivo diante de uma realidade capitalista discriminatória.

Indagações dessa natureza podem constituir uma possibilidade de transformação e efetivação do direito social ao trabalho, respeitando os preceitos legais, que venham garantir a inserção e a permanência dos deficientes intelectuais no mercado de trabalho.

Nesse sentido, recorre-se a Costa (2012, p. 103), que explicita:

A partir do momento que uma pessoa começa a trabalhar, ela se torna parte de uma sociedade produtiva. Isto não é diferente com uma pessoa com deficiência, pois a representação social do trabalho agrega a ideia de autonomia e de assumir um papel ativo e responsável. [...]. Abrir as portas para o que é novo só garante aprendizado e uma nova visão de mundo.

Todavia, para que de fato a inclusão aconteça, é fundamental lembrar que tudo deve passar por uma transformação, mudança de postura, de pensamento e de ação, pois a admissão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência intelectual se constitui apenas uma etapa importante no processo inclusivo, porém, a sua permanência requer outros cuidados, outras implementações, que vão direcionar essa clientela ao direito de estar inserida no processo de uma sociedade produtiva, com oportunidade de exercer sua cidadania.

Como se pode ver, todas as temáticas abordadas serviram de direcionamento para compreender como é notório a grande distância ainda existente entre as mulheres com deficiência e os distintos campos da sociedade, inclusive de forma acentuada o mercado de trabalho.

Por fim, sabe-se que envolve hoje a participação na sociedade e a possibilidade de engajar-se no sistema imposto pelo mundo globalizado no qual prevalece a capacidade de produzir, uma vez que a pessoa é reconhecida socialmente à medida que é inserida no mundo da produção e consumo. Este é o grande entrave para as pessoas com deficiência, em específico as mulheres deficientes intelectuais, no que diz respeito à sua colocação como profissional, pois ainda são vistas como pessoas inapropriadas para produzir e incapazes para enfrentar situações de cobrança.

Finaliza-se acrescentando ainda que o espaço de trabalho é algo que precisa ser conquistado pelas pessoas com DI por meio do desenvolvimento de suas competências, visando o seu reconhecimento social, e não meramente por caridade. Ao contrário disso, essas pessoas devem exigir a dignidade do direito conquistado por meio da legislação vigente e pela realidade presente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa buscou-se analisar como está acontecendo o processo de inclusão da mulher com Deficiência Intelectual no mercado de trabalho em São Luís, no caso, as egressas do CEEE Helena Antipoff, as meninas de Helena, a fim de entender-se um pouco como ocorre a formação em torno da preparação e do encaminhamento para a empresa. Um dos aspectos é que, em geral, parte-se do princípio de que as pessoas com DI possuem comprometimento cognitivo, porém é importante reconhecer-se que nem por isso suas limitações as impedem de desenvolver várias atividades que oportunizarão a sua inserção no mundo de trabalho.

Não restam dúvidas de que esse fato ainda se constitui um grande desafio a ser desmistificado em São Luis-MA, embora pretenda-se também elencar discussões sobre a efetivação de uma legislação mais específica, que convalide o processo de inclusão, os direitos das pessoas com deficiência, a educação profissional e o acesso dessas pessoas ao mercado de trabalho.

Para a construção deste objeto de estudo, buscou-se situar a mulher no contexto histórico do mercado capitalista, com ênfase nas questões que pudessem trazer à tona várias discussões quanto à divisão social e sexual do trabalho, compreendendo que esta divisão não se dá somente pelo caráter biológico. Enfatiza-se que com a sociedade capitalista vieram as mudanças econômicas e sociais que impulsionaram uma nova forma de organização social e, por conseguinte, influenciaram as relações sociais já estabelecidas. Contudo, apesar dessas mudanças, a educação inclusiva tem que atender aos princípios econômicos estabelecidos por este modo de produção, visto que o fato de ser mulher ou de ser homem que lutou e conquistou seu espaço na sociedade, o tornar-se mulher e o tornar-se homem se constrói a partir de uma realidade educativa social e cultural.

Outro ponto discutido diz respeito à questão da educação para o trabalho das pessoas com deficiência intelectual, embora conste que no Brasil há um grande acervo de documentos, leis, decretos e resoluções que dão suporte aos direitos de inclusão social e profissional das pessoas com deficiência.

Todavia, com este trabalho observou-se que ainda estão presentes algumas concepções construídas negativamente acerca da mulher com deficiência intelectual no mercado de trabalho e quanto à sua capacidade cognitiva. A mulher com DI, em geral,

é vista apenas como pessoa com limitações, esquece-se de que ela apresenta potencialidades a serem construídas e reforçadas, respeitando-se o princípio da inclusão, e com capacidade de inserir-se socialmente, desde que sejam atendidas as suas especificidades, e a sociedade abra as portas para promover o seu acesso.

Nesse sentido, cabe destacar a contribuição de Costa (2012, p. 18) quando enfatiza que a inclusão dessa clientela no mercado de trabalho é vista por muitos teóricos “como um campo de batalha”: de um lado as pessoas com deficiência e seus aliados e, do outro, os empregadores.

Tal situação decorre sobretudo das dificuldades de aceitação e dos estereótipos que a sociedade impõe a essas pessoas em relação ao seu desenvolvimento cognitivo e à sua capacidade de executar atividades laborativas, ocasionando, com isso, a exclusão dessa mesma clientela do contexto social como um todo.

Porém, acredita-se que com a efetivação de políticas públicas em torno dessa problemática, essa realidade poderá mudar e diminuir consideravelmente esse quadro de exclusão, ao oportunizarem-se momentos de grandes desafios e conquistas, o que perpassa pelo contexto educacional até a formação profissional para o mercado de trabalho. Há, pois, que se respeitar, as especificidades humanas, promovendo o seu crescimento pessoal e a participação plena na sociedade.

Para a realização da investigação, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, para aferição das análises interpretativas das falas produzidas pelos sujeitos entrevistados. Assim, percebeu-se que a pessoa com DI tem a capacidade de desenvolver atividades laborativas no mercado de trabalho, desde que sejam respeitadas sua limitação, especificidades e sua formação para o trabalho.

Com esta pesquisa, constatou-se que ainda há um número bastante reduzido de mulheres deficientes intelectuais inseridas no mercado de trabalho em São Luís, as quais necessitam de capacitação para serem acolhidas por esse mercado. Enfatiza-se que a inclusão social traz diversos benefícios, tanto para essas pessoas quanto para o banco de dados da empresa. Pois, abrir as portas para essa nova realidade só garante aprendizado e uma nova visão de mundo: mais humano e acolhedor.

Percebeu-se também que a falta de escolarização compromete, de certo modo, a sua entrada à empresa. Contudo, faz-se necessário destacar o processo de formação profissional do CEEE Helena Antipoff, por meio do NIT, tanto em relação ao treinamento como à formação para o trabalho, que se encontram articulados no PPP.

Este tem como objetivo subsidiar todo o processo de capacitação das pessoas deficientes intelectuais que estão participando da oficina de formação para o trabalho.

Verificou-se que as funções desempenhadas pelas mulheres deficientes intelectuais egressas do NIT-CEEEHA são: serviços de manutenção de limpeza, auxiliar de caixa, auxiliar de serviços administrativos, auxiliar de padaria, auxiliar de lavanderia, auxiliar de portaria, auxiliar de hotelaria, auxiliar de almoxarifado, empacotadora, serviços gerais, telefonista, recepcionista, repositoras e embaladoras. Convém ressaltar que apenas esses tipos de serviços são oferecidos a essa clientela, devido ao seu baixo nível de escolaridade.

Em relação às atividades profissionais oferecidas, há da necessidade de desenvolver habilidades que deveriam ser proporcionadas pela escola. Desse modo, a escolarização se torna um fato imprescindível para o ingresso a permanência positiva no ambiente de trabalho, bem como a realização de suas aspirações profissionais.

Os fatores facilitadores no processo de contratação: o treinamento, a aquisição de conhecimentos, o estágio e a sua autonomia contribuíram para fortalecer o vínculo com a empresa, tendo em vista que a inclusão faz parte dessa responsabilidade social, pois uma empresa inclusiva favorece a abertura de oportunidades para todos que precisam ser incluídos (as), com vista a propiciar a realização profissional e pessoal, bem como o melhoramento da sua autoestima.

Observou-se também que as ações traçadas em torno desse processo de formação para o trabalho estão ocorrendo de forma articulada com a realidade da clientela atendida, a demanda das empresas parceiras, e em conformidade com o Sistema "S", responsável pela capacitação e pelo treinamento, como ratificado pelos depoimentos das (os) entrevistadas (os).

Salienta-se também que a capacitação segue as orientações de planejamento baseado num currículo funcional, que abrange as habilidades básicas, específicas e de gestão, levando em consideração três etapas distintas: a Preparação, a Qualificação e a Colocação no trabalho. E, esta formação está fortalecida na concepção de direitos humanos, no respeito às diferenças individuais e nos princípios de igualdade de oportunidade e cidadania.

Verificou-se ainda que também que o relacionamento interpessoal se torna algo necessário em todo esse processo inclusivo, visto que o compromisso com a inclusão é de todos. Detectou-se que não há dificuldade nesse sentido, porque a empresa sempre está trabalhando com formações, de modo a sensibilizar a todos

quanto essa a temática. E os dirigentes, ao permitirem o acesso das mulheres deficientes intelectuais ao cotidiano laboral das empresas, estarão, sem dúvida alguma, respeitando a sua diferença, criando espaços de respeito a diversidade humana.

Convém destacar igualmente que as empresas pesquisadas promovem um processo muito bom de acolhimento as pessoas com deficiência, especial àquelas com deficiência intelectual oriundas do NIT-CEEEHA, pela sua complexidade e singularidade.

Outro ponto importante a ser ressaltado é quanto ao processo de formação profissional, realizado no CEEEHA, pela equipe multiprofissional, pois é por meio do atendimento desse grupo que se procede ao encaminhamento para a sala de formação para o trabalho, onde serão treinadas e qualificadas e posteriormente inseridas no mercado de trabalho as alunas com DI.

Acredita-se que estas considerações farão compreender de forma mais ampla, a relação entre mercado de trabalho e a inserção da pessoa com deficiência intelectual quando esta percebe um(a) trabalhador(a) inserido(a) formalmente ao mercado de trabalho.

Em suma, deve-se rever as concepções que se têm em torno da pessoa com deficiência intelectual, alargando a visão das pessoas que fazem parte desse mundo, a fim de que passem por uma transformação, mudança de postura, de pensamento e ação. Pois como se pôde constatar, a admissão no mercado de trabalho dessas pessoas, especificamente da mulher, se constitui uma etapa importante no processo de inclusão.

Embora veja-se ainda que há inúmeras barreiras em torno da forma de organização do trabalho em relação ao modo de produção capitalista, em torno da inclusão das pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, muitas são excluídas devido às suas características pessoais e desempenho profissional.

É importante mencionar que se pretende dar continuidade aos estudos aqui já iniciados, e que este possa sensibilizar e ampliar a visão da sociedade acerca do potencial laborativo que as pessoas deficientes intelectuais, principalmente as mulheres, têm como seres produtivos e capazes de progredir profissionalmente com competências e habilidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2003.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR- Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. In: Revista de Educação, PUC-Campinas, n. 16, p. 33-48, jun. 2004.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha; ESCOBAL, Giovane; RIBEIRO, Daniela Mendonça. Planejamento e organização de serviços para a formação de pessoas com deficiência mental para o trabalho. In: GOYOS, Celso; ARAÚJO, Eliane (Org.). **Inclusão social**: formação do deficiente mental para o trabalho. São Carlos: Rima, 2006.

AROUCHA, Maria José Rabelo. **Escolarização e inserção da pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho formal na cidade de São Luís**. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, Eraldo Leme; GOMES, Helica Silva Carmo. A educação profissional no Brasil: algumas notas sobre os anos 1930 e 1940. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAIS, Henrique (Orgs.). **Trabalho, educação e reprodução social**: as contradições do capital no século XXI. São Paulo: Canal 6 Editora, 2011. cap. 10, p. 229-246.

BERTHOU, François Xavier. **Mentalidade includente**: sociedade inclusiva. São Paulo: Memmon, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008a.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Dg, 18

abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 5 out. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 5 out. 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jul. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos políticos legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Banco de Dados do SUS. **CID-10**: F70-F79 retardo mental. 2008b. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/webhelp/f70_f79.htm>. Acesso em: 5 ago. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz (Orgs.). **Trabalho e as pessoas com deficiência**: pesquisas, práticas e instrumento de diagnóstico. Curitiba: Juruá, 2009.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, Maria da Piedade da. **A pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDICON, 2012. (Coleção Acadêmica, Série Comunicação).

COSTA, Maria da Piedade da. **Alfabetização de deficientes mentais**. São Carlos: Pedro 7 João Editores, 2008.

EVANGELISTA, Leila Maria da Cruz. **As novas abordagens do diagnóstico psicológico da deficiência mental**. São Paulo: Vetor, 2002.

FERREIRA, Mary et al. (Orgs.). **Mulher, gênero e políticas**. São Luís: Grupo de Mulheres da Ilha, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas, Mulher, Cidadania e Relações de Gênero; Salvador: Redor, 1999.

FERREIRA, Suely Deslandes et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREITAS, Carvalho, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz (Orgs.). **Trabalho e as pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumento de diagnóstico**. Curitiba: Juruá, 2009.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencantos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GLAT, Rosana. **A integração Social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GOYOS, Celso; ARAÚJO, Eliane. **Inclusão social: formação do deficiente mental para o trabalho**. São Carlos: Editora Rima 2006.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. Tradução Wanda Caldeira Blant. São Paulo: Boitempo, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

JANNUZZI, Gilberto S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1994.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho**. Campinas: Autores Associados, 2003.

LEITE, Márcia de Paula. **Trabalho e sociedade em transformação: mudanças produtivas e atores sociais**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

MAIOLA, Carolina dos Santos. **Práticas inclusivas na escola: o que os alunos têm a dizer sobre isso?** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência das Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff. **Projeto político-pedagógico.** São Luís, 2012a.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial/SUEESP. **Plano de ação de acompanhamento técnico pedagógico para a educação especial da supervisão de educação especial.** São Luís, 2012b.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** São Paulo: Martin Clarita LTDA, 2001.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: livro primeiro: o processo de produção do capital. 13. ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. [S. l.]: Bertrand Brasil, 1989. v. 1.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução Iva Tavares. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec-Abrasco, 2010.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho.** Campinas: Autores Associados, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Conferência Internacional do Trabalho:** Convenção 159: Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. 1983. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/confer_trab.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2012.

PARANÁ. Secretaria do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 1998.

PASTORE, José. **Oportunidade de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo: LTR, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau/Edur, 2010.

PRIOSTE, Claudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO Maria Luiza Gomes. **10 questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

REBELO, Paulo Antônio de Paiva. **A pessoa com deficiência e o trabalho**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

SADOCK, Benjamin James; SADOCK, Virginia Alcott. **Compêndio de Psiquiatria**: ciência do comportamento e psiquiatria clínica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: FERRETI, Celso João et al. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOUSA, Valquiria Alencar; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Por uma educação escolar não sexista**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2003.

SPROVIERI, Maria Helena S. ; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B. **Deficiência mental**: sexualidade e família. Barueri: Manole, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto político- pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIANA, Nildo. Método dialético e a questão da mulher. In: _____ et al. (Orgs.). **A questão da mulher**: opressão, trabalho e violência. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclus**
Rio de Janeiro: WVA, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa, intitulada “*A Mulher com Deficiência Intelectual no Mercado de Trabalho em São Luís*”, sob responsabilidade da pesquisadora Gilsene Daura da Silva Barros, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Prof. ^a Dr^a Iran de Maria Leitão Nunes. Ao integrar este estudo, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos.

- a) O objetivo geral da pesquisa é analisar o acesso e a permanência das mulheres com deficiência intelectual inseridas no mercado de trabalho em São Luís/MA, egressas do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff. Para tanto, alguns objetivos específicos são necessários para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: identificar quais são as contribuições oferecidas pela Proposta Pedagógica do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, para a preparação, qualificação e colocação das mulheres com deficiência intelectual no trabalho formal; conhecer as ações do Plano Pedagógico da Supervisão da Educação Especial para que se formalize o acesso e a permanência por meio da seleção e contratação pelas empresas; investigar em quais atividades profissionais essas mulheres deficientes intelectuais estão inseridas no mercado de trabalho em São Luís, caracterizando a forma de trabalho por elas desenvolvidas; e diagnosticar os fatores que dificultam ou facilitam o seu ingresso no mercado de trabalho, bem como seu desempenho profissional.
- b) Para o processo de construção de dados, foram utilizadas múltiplas fontes, tais como: Projeto Político-Pedagógico do CEEE Helena

Antipoff; Plano Pedagógico da Supervisão da Educação Especial; documentos oficiais, tanto internacionais como nacionais; declarações; políticas; leis; decretos; resoluções; portarias; livros; dissertações; e teses.

- c) Os coordenadores, após consentimento, participarão de uma entrevista semiestruturada, que será gravada pela pesquisadora.
- d) As funcionárias deficientes intelectuais, após consentimento, participarão de uma entrevista, que será gravada pela pesquisadora.
- e) Os resultados desta pesquisa serão importantes para que eu possa atingir os objetivos do trabalho acima exposto.
- f) Estou certa de que a minha participação nesta pesquisa irá contribuir de forma significativa para a compreensão do que ocorre no contexto da formação profissional do CEEE Helena Antipoff e ajudar com elementos que venham favorecer o processo de inclusão no mercado de trabalho.
- g) Você tem liberdade de se recusar a participar de qualquer fase da pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal.
- h) Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Você não precisará se identificar. Somente o (a) pesquisador (a) terá acesso às suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, eu manifesto livremente meu consentimento em participar desta pesquisa.

São Luís, ____ de _____ de 2013.

Gilsene Daura da Silva Barros
Mestranda em Educação (UFMA)

Eu, abaixo assinado, dou consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) desta pesquisa e certifico que tenho a convicção de que minha

colaboração com o fornecimento de informações será utilizada para análise dos dados pelo pesquisador.

Nº	Nome do participante	Assinatura do participante
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com o representante do Núcleo de Inclusão no Trabalho (NIT) do CEEE Helena Antipoff

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A COORDENADORA

1. Em quais atividades profissionais as mulheres com deficiência intelectual estão inseridas no mercado de trabalho em São Luís?

2. Como ocorre o processo de formação profissional para o envio das alunas com deficiência intelectual ao mercado de trabalho?

3. Quais fatores você acredita que facilitam ou dificultam a contratação dessas alunas deficientes intelectuais pelas empresas?

4. Há um retorno sobre o desempenho profissional dessas mulheres deficientes intelectuais nos empregos para os quais foram selecionadas? Em caso positivo, qual ou quais?

5. Qual o nível de escolaridade exigido, por parte do empregador, para que essas mulheres alunas com deficiência intelectual sejam contratadas pela empresa?

6. Quais os principais entraves que dificultam o acesso e a permanência?

7. De onde surgiu a ideia de fazer um projeto de formação profissional para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho?

8. Que instituições participam juntamente com o CEEE Helena Antipoff desse processo de formação com pessoas com deficiência intelectual? Há uma parceria formalizada?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada com o Coordenador do Setor de Responsabilidade Social e Treinamento do Supermercado

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR

1. Como é desenvolvido o trabalho de inclusão para o mercado de trabalho?

2. Como se deu a ideia de realizar essa parceria com o CEEE Helena Antipoff?

3. As pessoas com deficiência intelectual absorvidas pela empresa foram, em algum momento, orientadas quanto aos seus direitos e deveres?

4. A empresa já foi penalizada por alguma conduta discriminatória em relação às pessoas deficientes intelectuais?

5. Como se dá o relacionamento dos demais funcionários da empresa para com as pessoas com deficiência intelectual?

6. Vocês recebem capacitação específica para inserirem essas pessoas no ambiente de trabalho da empresa?

7. A empresa está satisfeita com essa mão de obra?

8. Como você avalia a inclusão das pessoas deficientes intelectuais oriundas do CEEE Helena Antipoff?

**APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada com as mulheres com
deficiência intelectual no trabalho**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FUNCIONÁRIAS DEFICIENTES
INTELECTUAIS**

1. Como você conheceu ou chegou até ao CEEEHA?

2. Já se sentiu discriminada pela sua deficiência?

3. O serviço de capacitação que o CEEEHA ofereceu atendeu às suas necessidades? Em que sentido?

4. A sua escolaridade é uma exigência, por parte do empregador, para você poder exercer a função aqui na empresa?

5. Como ocorreu a sua seleção para este emprego?

6. Que pontos você pode considerar que facilitaram ou dificultaram a sua contratação?

7. Como você avalia o seu desempenho profissional aqui nesta empresa?

8. Como é o seu relacionamento com os demais funcionários da empresa?

9. Há algo mais que você gostaria de acrescentar?

ANEXOS

**ANEXO A - Plano de Ação de Acompanhamento Técnico-Pedagógico para a
Educação Especial da Supervisão de Educação Especial-SUEESP/SEDUC-MA**



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DE MODALIDADES E DIVERSIDADES EDUCACIONAIS
SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**PLANO DE AÇÃO DE ACOMPANHAMENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO PARA A
EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-
SUEESP/SEDUC-MA.**

São Luís
2012

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	117
2	JUSTIFICATIVA	119
3	PRIORIDADES	124
4	PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS	126
5	OBJETIVOS	127
5.1	Geral	127
5.2	Específicos	127
6	AÇÕES	129
7	ATRIBUIÇÕES DOS MEMBROS DA EQUIPE	132
7.1	Atribuições das coordenadoras gerais	132
7.2	Atribuições dos especialistas por área específica: a eficiência auditiva, visual, intelectual, altas habilidades ou superdotação e transtorno global do desenvolvimento	133
7.3	Atribuições dos coordenadores de polo	133
7.4	Atribuições dos técnicos responsáveis pela gestão dos serviços da área de Educação Especial das URE'S	134
8	AVALIAÇÃO	136
9	CONDIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES	137
10	CRONOGRAMA	138
	REFERÊNCIAS	140

1 APRESENTAÇÃO

O presente documento, elaborado pela equipe de acompanhamento técnico-pedagógico da Supervisão de Educação Especial (SUEESP), pretende explicitar a sua proposta de trabalho para o ano de 2012, contemplando prioridades, objetivos, organização e funcionamento, tendo em vista a melhoria do atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão. Para tanto, baseia-se nos princípios e preceitos legais que regem a Educação Especial, a saber:

- a) Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jontiem de 1990) que reafirma as obrigações sociais assumidas na Declaração dos Direitos Humanos (1948), no artigo 1º em que a educação é vista como um direito de todos e enfatiza a importância de universalização do acesso ao ensino e promoção da equidade;
- b) Constituição Federal (1988) em seus Artigos 5º, 205, 207 a 227;
- c) Lei 7. 853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais;
- d) Lei 8. 069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- e) Lei 8. 213/91, que dispõe sobre os planos de Benefícios da Previdência Social;
- f) Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que apresenta linhas de ação que possuem como princípio fundamental o de que “[...] as escolas devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, não paginado).
- g) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que dedica três artigos para a Educação Especial: do artigo 58 ao artigo 60, e enfatiza o atendimento educacional especializado e a matrícula, preferencialmente, em sala comum do ensino regular;

- h) Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala de 1999), que prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e o favorecimento da sua integração na sociedade;
- i) Resolução nº 02/01 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- j) Parecer nº 17/01 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE, que institui a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais;
- k) Resolução nº 291/02 do Conselho Estadual de Educação (CEE/MA), que institui as Diretrizes Estaduais para a Educação Especial na Educação Básica;
- l) Decreto 5. 296/04 institui normas e critérios para promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- m) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008);
- n) Parecer 256/09 Conselho Estadual de Educação (CEE)/MA;
- o) Decreto Nº 7.611/ 11 revoga o decreto 5. 671/08 e dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

2 JUSTIFICATIVA

Dados fornecidos pela Organização Mundial de Saúde e pelo Banco Mundial revelam que aproximadamente 15% da população mundial vive com algum tipo de deficiência. Portanto, é necessário que se tenham políticas públicas e ações no sentido de garantir atendimento digno a esse público, que tem sido historicamente marginalizado.

Neste sentido, com o objetivo de equiparar as oportunidades, o governo federal vem desenvolvendo uma série de programas e ações com o intuito de minimizar as dificuldades existentes nas mais diversas áreas, dentre elas a educação. Nessa área, o país ainda carece de medidas que visem contemplar a todos, indistintamente, apesar do avanço observado com a implantação e implementação de políticas públicas de inclusão, em particular aquelas voltadas para as pessoas com deficiência, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Embora na última década tenha se observado de acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA), um crescimento de 10% na distribuição de renda, percentual este conseguido principalmente com os gastos realizados pelo governo nas áreas de saúde e educação, ainda observa-se que persiste como um dos maiores desafios fomentar e consolidar práticas sociais e educacionais inclusivas num país com milhões de pessoas vivendo em situação de pobreza.

No que tange à educação, no Brasil, a partir da década de 90, as políticas governamentais passam a centralizar a Educação Básica, destacando-se o fortalecimento do discurso e de propostas que têm a intenção de garantir educação para todos. Nessa perspectiva, esse nível educacional assume um caráter democrático e inclusivo devendo fomentar postura participativa, crítica e libertadora, tendo a educação como um processo de construção para o exercício da cidadania plena. Além disso, percebeu-se nessa década um alargamento da concepção da Educação Básica, evidenciado na articulação entre os níveis e modalidades de ensino.

Nesse cenário, especialmente depois da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, surgiram novos marcos legais, propostas e ações que efetivaram a melhoria de vida e da oferta educacional, bem

como de condições estruturais para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No que diz respeito ao atendimento a esse público, não se pode confundir inclusão escolar com mero acesso de alunos com deficiência à classe comum. A inclusão escolar é parte de um movimento maior de inclusão social que, no meio educacional, demanda tanto a universalização do acesso e permanência quanto à qualidade do ensino. Observa-se no país, grande preocupação com o alcance de metas de qualidade na educação, a exemplo disto podemos citar o Ideb, cuja média nacional registrada em 2005 foi de 3. 8, com previsão para 2022 de 6. 0. No Estado do Maranhão, a média obtida foi de 4. 0 no Ideb (2009) para a primeira fase do ensino fundamental.

A oferta de serviços educacionais que atendam a todos os alunos é dever do poder público em suas esferas municipal, estadual e federal, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96.

Cabe às Secretarias de Educação a configuração de uma política que viabilize os princípios da escola inclusiva, garantindo também atendimento educacional especializado que responda às necessidades dos educandos público-alvo da Educação Especial em seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), por meio da Supervisão de Educação Especial (SUEESP), busca a implantação e implementação de um conjunto de serviços e de recursos de apoio educacional desenvolvido pela equipe de Acompanhamento Técnico-Pedagógico e pelos Centros e Núcleo Especializados (Centor de Apoio ao deficiente Visual - CAPdv, CAS, CEEE. Pe. João Mohana, CEEE Helena Antippoff e NAAH/S Joãozinho Trinta) sendo disponibilizado através de:

- a) Estimulação essencial;
- b) Itinerância;
- c) Atendimento transitório para os alunos que apresentam déficit intelectual em classes especiais e surdez em classes bilingues;
- d) Suplementação e/ou complementação curricular em Sala de Recurso Multifuncional;
- e) Avaliação diagnóstica realizada pela equipe multiprofissional;
- f) Oficinas pedagógicas;
- g) Intérpretes e instrutores de LIBRAS;

- h) Apoio didático pedagógico;
- i) Orientação e encaminhamento profissional;
- j) Formação Continuada presencial e a distância;
- k) Acompanhamento Técnico-Pedagógico junto às Unidades Regionais de Educação (URE'S).

O discurso acerca da inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na escola, no trabalho e nos espaços sociais em geral, tem ocupado lugar de relevância num cenário caracterizado pela noção de todos (um país de todos, uma educação para todos, etc).

No entanto, historicamente, percebe-se um distanciamento entre os discursos e as práticas. Assim, a Educação Especial tem se constituído num sistema paralelo de ensino em instituições que oferecem serviços especializados no qual a inclusão coloca-se como um ideal a ser conquistado. Esse contexto evidencia inúmeros problemas.

Considerando aqueles imediatamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, ressalta-se que os educadores do ensino regular apontam, entre outros fatores, a difícil realidade das condições de trabalho, assim como as lacunas deixadas pela formação inicial no que se refere ao atendimento às diversidades. O número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada e a insuficiência de recursos e materiais são outros aspectos sempre citados como empecilhos para uma educação inclusiva.

Com efeito, a formação destes profissionais tem se caracterizado pela qualificação ou habilitação específica, direcionando-se para a aprendizagem de métodos, técnicas e outras questões que nem sempre abordam a complexidade e amplitude dos processos de ensino e aprendizagem voltados para o público alvo da Educação Especial, quiçá para uma educação inclusiva, ou seja, que atenda a todos, o que delimita suas possibilidades de atuação.

São muitos os desafios para a construção de uma prática pedagógica alicerçada em princípios que considerem as diferenças como atributos naturais da humanidade, o reconhecimento e a afirmação de direitos e a abertura para inovações no campo teórico-prático, entre outros. Dentre esses desafios, destaca-se uma melhor articulação entre os diversos setores da SEDUC com a SUEESP.

Para tanto, impõe-se o delineamento de uma política de acompanhamento das ações dos profissionais que atuam tanto nos contextos educacionais inclusivos como também nos centros e núcleo de atendimento especializado.

Acredita-se que a construção de uma escola inclusiva demanda reflexões e ações na busca de uma reestruturação do sistema educacional como um todo, objetivando a transformação das escolas num espaço onde a diversidade dos educandos não signifique desigualdade de oportunidade educacional, desafio que não pode prescindir de um esforço coletivo.

Pretende-se, portanto, refletir coletivamente acerca dos desafios para a melhoria da qualidade da educação, algo que, necessariamente, passa pela reversão da história de exclusão de crianças, jovens e adultos, com ou sem deficiência, do sistema educacional.

Nessa perspectiva, a proposta de acompanhamento técnico-pedagógico da SUEESP baseia-se em outro desenho de atuação, distinto da ação supervisora que tem se caracterizado como fiscalizadora, controladora, prescritiva e até mesmo punitiva. Nesse desenho, busca-se, sobretudo, uma análise radical, - o que significa buscar a raiz dos problemas; rigorosa - na medida em que faz uso de metodologia adequada; e de conjunto - exigindo visão da totalidade na qual os problemas aparecem, segundo Saviani (1987), tendo em vista o desenvolvimento de ações para enfrentar e minimizar e/ou superar tais problemas.

Entende-se, portanto, o acompanhamento como uma ação de formação continuada, tendo em vista a construção coletiva de conhecimentos. Além disso, é parte constitutiva de um sistema integrado de planejamento, subsídio e avaliação, sendo mecanismo importante para o fornecimento de informações sobre o desenvolvimento de ações que tenham como horizonte a construção de uma escola inclusiva.

Em consonância com tais ideias, a concepção de acompanhamento técnico-pedagógico da SUEESP pauta-se em alguns pressupostos, a saber:

- a) Focaliza as questões prioritárias para a construção de alternativas inclusivas para a educação no Estado (realista);
- b) Analisa o desenvolvimento das ações da Educação Especial a partir de seus referenciais e do contexto social mais amplo, repensando sua própria política (crítica);

- c) Orienta para a reconstrução da realidade, sinalizando para os sujeitos envolvidos nas ações que novos caminhos são possíveis (transformadora);
- d) Garante a participação dos sujeitos envolvidos, inclusive na reconstrução da proposta de acompanhamento, num movimento de ação-reflexão-ação, tendo em vista seu caráter formativo (democrática);
- e) Compromete-se com o atendimento, na medida do possível, das necessidades profissionais dos sujeitos envolvidos, a fim de contribuir para a minimização de suas angústias e superação de suas dificuldades no que se refere ao ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação (parceria).

Nesse contexto, a proposta ora apresentada busca realizar ações com fim maior de garantir o acompanhamento, a execução e avaliação dos programas e ações, além do acesso e permanência dos alunos público alvo da educação especial, com efetiva qualidade. Para tanto, parte da reestruturação do acompanhamento técnico-pedagógico em 07 pólos, visando a formação contínua dos profissionais que atuam na área, além de acompanhar de modo mais eficaz a implementação e o monitoramento dos programas oferecidos pelo MEC em parceria com esta Secretaria de Estado da Educação. Todas as ações propostas tentam minimizar os obstáculos a uma plena participação das pessoas com deficiência na sociedade brasileira, de modo que os permita exercer os direitos garantidos.

3 PRIORIDADES

Constitui-se grande desafio a elaboração de uma proposta de acompanhamento técnico-pedagógico que tem como objetivo a construção de uma escola pública com qualidade política e pedagógica socialmente referenciada que possibilite acesso, permanência e aprendizagem dos alunos que, historicamente, têm sido excluídos dos processos educativos. Para tanto, torna-se necessário o estabelecimento de prioridades:

- a) Reestruturação do acompanhamento técnico-pedagógico em 07 (sete) polos, constituídos por URE's e organizados mediante os critérios de proximidade geográfica e/ou percentual de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista a orientação, o assessoramento e a avaliação da implementação de políticas, programas e ações destinados a este atendimento na rede pública estadual de ensino do Maranhão, a saber:
 - Pólo1: Imperatriz, Balsas e Açailândia.
 - Pólo2: Caxias, Codó e Timon.
 - Pólo: 3: Presidente Dutra, Barra do Corda e São João dos Patos.
 - Pólo4: Pinheiro, Viana e Zé Doca.
 - Pólo5: Bacabal, Santa Inês e Pedreiras.
 - Pólo6: Chapadinha, Itapecuru e Rosário.
 - Pólo7: São Luís, Alcântara, Paço do Lumiar, Ribamar e Raposa.
- b) Implementação de proposta de formação contínua para técnicos e itinerantes da Educação Especial, bem como professores e supervisores das escolas de ensino regular ou outras modalidades de ensino que tenham alunos caracterizados como público-alvo da Educação Especial matriculados, visando a qualidade do atendimento numa perspectiva de inclusão;
- c) Implementar na rede estadual de ensino as Salas de Recursos Multifuncionais reestruturando o AEE oferecido aos alunos da Educação Especial inclusos, considerando as políticas, as práticas e especificidades regionais e locais no que diz respeito ao modo como se tem oferecido esse tipo de atendimento.

d) Acompanhar o desenvolvimento dos Programas Escola Acessível, Livro Acessível, BPC na escola, bem como as ações de Inclusão no Mercado de Trabalho, em parceria com outras secretarias e centros especializados no atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial.

4 PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Esta proposta será desenvolvida pela equipe técnica da SUEESP, como objetivo de realizar o acompanhamento técnico-pedagógico das ações dos seguintes profissionais:

- a) Gestores e supervisores escolares, apoios pedagógicos, itinerantes, professores e equipe multiprofissional dos Centros e Núcleo especializados localizados em São Luís/MA;
- b) Técnicos responsáveis pela gestão dos serviços de Educação Especial nas 19 (dezenove) URE's;
- c) Gestores e supervisores escolares, apoios pedagógicos, professores do ensino regular, de AEE, de classe especial ou salas bilíngues e itinerantes das 19 (dezenove) URE's.

5 OBJETIVOS

5.1 Geral

Orientar, assessorar e avaliar a implantação e implementação das políticas, programas e ações destinados aos alunos público-alvo da educação especial na Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão;

5.2 Específicos

- a) Reestruturar o Acompanhamento Técnico Pedagógico, considerando a organização das Unidades Regionais de Educação no Estado;
- b) Reestruturar o Acompanhamento Técnico Pedagógico, considerando a organização das Unidades Regionais de Educação no Estado;
- c) Acompanhar as ações desenvolvidas pelas equipes de itinerância dos centros e núcleo nas escolas de ensino regular;
- d) Orientar as escolas quanto à elaboração do Projeto Político-Pedagógico, visando à garantia do atendimento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação na perspectiva da inclusão;
- e) Acompanhar e avaliar o ingresso dos alunos da Educação Especial nos programas direcionados à qualificação profissional, com vistas ao redimensionamento das ações referentes à educação profissional nos centros especializados;
- f) Acompanhar e avaliar com os Centros Especializados o processo de formação e qualificação para o ingresso dos alunos da Educação Especial no mercado de trabalho, visando ao levantamento das dificuldades enfrentadas diante das exigências atuais;
- g) Organizar, acompanhar e divulgar nas URE's informações sobre o AEE, oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros e Núcleo Especializados;
- h) Elaborar e executar proposta de Formação Continuada para os profissionais da Educação Especial e do ensino regular das URE's, visando à garantia de interdisciplinaridade entre as áreas de deficiência

e transversalidade entre os níveis e modalidades de ensino, a partir de uma visão problematizadora da realidade social;

- i) Acompanhar e avaliar junto às escolas da rede estadual de ensino o planejamento e a execução das ações referentes aos Programas: Escola Acessível, Livro Acessível e BPC na escola, em parceria com setores da SEDUC e outras secretarias.

6 AÇÕES

- a) Realização de encontros com a equipe constituída pela SUEESP para reelaboração da proposta de acompanhamento técnico pedagógico e para sistematização das contribuições dos Centros e Núcleo especializados;
- b) Orientação aos gestores quanto aos critérios de seleção dos profissionais para compor a equipe de acompanhamento técnico-pedagógico da SUEESP nas 19 URE'S - técnicos responsáveis pela gestão dos serviços educacionais especializados;
- c) Organização dos pólos mediante critérios de proximidade geográfica e/ou percentual de atendimento educacional especializado;
- d) Organização de reuniões técnicas com os gestores, supervisores e especialistas dos Centros e Núcleo para socialização da proposta de acompanhamento técnico-pedagógico da SUEESP;
- e) Levantamento em lócus da realidade (diagnóstico) do atual estágio do atendimento realizado nas 19 URE's relacionado ao público alvo da Educação Especial;
- f) Realização de encontros mensais com a equipe de acompanhamento da SUEESP (coordenadores de pólo, especialistas por área, equipe de avaliação e diagnóstico) para avaliação e replanejamento da sistemática de trabalho;
- g) Realização de encontros bimestrais com os técnicos responsáveis pelos serviços da Educação Especial das URE'S;
- h) Colaboração na organização e implantação da proposta de trabalho da equipe de avaliação e diagnóstico da SUEESP;
- i) Análise e reestruturação dos instrumentos de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido na área da Educação Especial;
- j) Implementação de mecanismos de divulgação e intercâmbio de experiências inclusivas (Seminários, Encontros, Fóruns, etc);
- k) Levantamento de demandas formativas das escolas regulares, Centros e Núcleo especializados;

- l) Organização de materiais informativos: folder, banner, correio eletrônico, site, cartilhas, dentre outros para divulgação das ações desenvolvidas;
- m) Elaboração de artigos com o objetivo de registrar o trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico da equipe da Educação Especial, bem como a trajetória histórica da área no Estado do Maranhão;
- n) Sistematização das informações sobre os serviços de Educação Especial nas URE's, obtidas por meio dos relatórios sistemáticos das ações de acompanhamento;
- o) Organização de cronograma para realização das atividades permanentes do acompanhamento técnico-pedagógico no que diz respeito à proposta de formação continuada, tais como:
 - Encontros formativos internos (da SUEESP) e com as equipes escolares (gestores, supervisores, apoios pedagógicos e professores);
 - Visitas às URE's, aos Centros e Núcleo de apoio especializado e escolas do ensino regular que tenham alunos da Educação Especial matriculados– salas especiais ou de recursos multifuncionais, para levantamento de demandas formativas e discussões de temáticas referentes à construção de uma educação inclusiva;
 - Reuniões da equipe de acompanhamento para estudo, planejamento e avaliação das ações formativas;
 - Palestras de orientação sobre atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva para gestores, supervisores, apoios pedagógicos e professores das escolas da rede estadual de ensino da capital e do interior do Estado;
 - Organização de cronograma de formação continuada para os profissionais envolvidos com os serviços da Educação Especial, em particular, com o atendimento educacional especializado, tendo em vista a reflexão e proposição de ações para a construção de uma Educação Inclusiva.

- p) Seleção e organização das demandas formativas em módulos de conteúdos, considerando as mais relevantes para a construção de práticas inclusivas na escola; (Anexo I)
- q) Realização de encontros periódicos de formação continuada com os supervisores escolares da rede de ensino, tendo em vista a orientação para intervenções pedagógicas direcionadas para a construção de práticas inclusivas, junto aos professores ;
- r) Orientações e participação nos eventos relacionadas à área de Educação Especial/Inclusiva nos 7 (sete) pólos.

7 ATRIBUIÇÕES DOS MEMBROS DA EQUIPE

7.1 Atribuições das coordenadoras gerais

- a) Sistematizar e divulgar os dados obtidos no acompanhamento às URE'S no que diz respeito à quantidade e à qualidade dos serviços oferecidos aos alunos público alvo da Educação Especial na rede estadual de ensino;
- b) Coordenar o trabalho da equipe de acompanhamento, sistematizando e divulgando as informações referentes às ações desenvolvidas, destacando avanços e limites, bem como encaminhamentos adotados para minimização dos problemas;
- c) Orientar os demais membros da equipe de acompanhamento quanto ao planejamento, execução e avaliação de suas ações, levantando demandas formativas, tendo em vista o delineamento de propostas de estudos do grupo;
- d) Orientar os demais membros da equipe na elaboração de pautas para a realização de reuniões nos pólos, escolas, Centros e Núcleo especializados, encontros de Formação Continuada, oficinas e outros;
- e) Encaminhar à Supervisão da Educação Especial as informações sobre os serviços oferecidos aos alunos público alvo da Educação Especial na rede pública estadual;
- f) Selecionar e organizar, com a participação dos demais membros do acompanhamento, referenciais bibliográficos para fundamentação dos estudos da equipe;
- g) Repassar informações recebidas pela supervisora da SUEESP para a equipe de acompanhamento;
- h) Estimular trocas de informações, conhecimentos e experiências entre os profissionais da equipe de acompanhamento técnico pedagógico;
- i) Atualizar e consolidar, periodicamente, dados referentes aos programas e ações da área da Educação Especial, em particular, do atendimento educacional especializado com os coordenadores de pólos;

- j) Organizar arquivos com dados do acompanhamento técnico pedagógico.

7.2 Atribuições dos especialistas por área específica: a eficiência auditiva, visual, intelectual, altas habilidades ou superdotação e transtorno global do desenvolvimento

- a) Assessorar os membros da equipe de acompanhamento no que diz respeito a formação e qualificação dos profissionais do ensino regular, Centros e Núcleo especializados;
- b) Planejar e executar em parceria com a equipe de acompanhamento processos de formação continuada em cada área específica para os profissionais do ensino regular, aqueles que atuam no atendimento educacional especializado e comunidade escolar, visando à reflexão das ações realizadas e seu redimensionamento para a construção de uma educação inclusiva;
- c) Elaborar relatórios com os coordenadores de pólos contemplando dados quantitativos e qualitativos referentes aos processos formativos desenvolvidos, destacando avanços e entraves;
- d) Selecionar e organizar, com os coordenadores de pólos, referenciais bibliográficos/fundamentação para os estudos da equipe de acordo com cada área específica.

7.3 Atribuições dos coordenadores de pólo

- a) Mapear e atualizar os dados estatísticos relacionados aos serviços oferecidos pela Educação Especial em cada área específica no pólo sob sua responsabilidade;
- b) Acompanhar, orientar e avaliar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como das práticas pedagógicas juntamente com os técnicos responsáveis pela gestão dos serviços da área de Educação Especial das URE'S na rede regular de ensino;

- c) Levantamento das demandas formativas dos técnicos responsáveis pela gestão dos serviços educacionais especializados das URE'S, bem como dos demais profissionais envolvidos diretamente com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial;
- d) Planejar, executar e avaliar ações de formação continuada com os especialistas, por área específica, bem como os demais profissionais responsáveis pelos serviços da Educação Especial nas URE'S, quando possível;
- e) Estabelecer parceria com a escola de ensino regular e/ou centros e núcleo especializados visando à reflexão conjunta acerca dos avanços e dificuldades evidenciados no processo de construção do conhecimento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, buscando encaminhamentos na rede de ensino e/ou fora dela que contribuam para o desenvolvimento desse alunado;
- f) Orientar as escolas regulares, Centros e Núcleo especializados quanto à (re) construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, enfatizando especificamente aspectos relevantes das políticas e práticas de inclusão, sobretudo na área da Educação Especial;
- g) Elaborar, trimestralmente, relatórios avaliativos do desenvolvimento das atividades previstas, com foco no alcance dos objetivos da Proposta.

7.4 Atribuições dos técnicos responsáveis pela gestão dos serviços da área de Educação Especial das URE'S

- a) Fazer levantamento da realidade (diagnóstico) dos serviços oferecidos pela Educação Especial no pólo de sua responsabilidade;
- b) Levantar demandas formativas dos coordenadores, supervisores, apoios pedagógicos e professores envolvidos com os serviços da área da Educação Especial, em particular do AEE nas escolas públicas da rede estadual, visando proposição de ações de formação continuada;

- c) Organizar e encaminhar, para os coordenadores de pólo, dados quantitativos e qualitativos dos serviços oferecidos pela Educação Especial na URE de sua responsabilidade;
- d) Elaborar relatórios acerca das práticas realizadas e encaminhá-los, bimestralmente, aos coordenadores de pólos da SUEESP;
- e) Apoiar os coordenadores de pólo no desenvolvimento dos programas e ações da Educação Especial.

8 AVALIAÇÃO

A avaliação das ações será realizada ao longo do processo de execução da proposta, tendo por base a análise dos dados coletados através dos instrumentos avaliativos elaborados pela equipe de acompanhamento, propiciando o diagnóstico dos avanços, dificuldades, necessidades e retomada de questões insuficientemente compreendidas e na auto-avaliação, visando redimensioná-las. Esta etapa incluirá todos os sujeitos envolvidos com o planejamento, execução e avaliação dos programas e ações, considerando-se os seguintes aspectos:

- a) Competência na realização das ações de acompanhamento técnico-pedagógico;
- b) Participação, interesse, assiduidade, pontualidade (inclusive na elaboração e entrega de solicitações), responsabilidade, iniciativa, organização e disponibilidade para o trabalho coletivo;
- c) Capacidade de reflexão crítica, análise e síntese nas discussões, no registro das atividades realizadas, etc;
- d) Grau de coerência e cientificidade no desenvolvimento das funções e na solução de problemas;
- e) Habilidade de aplicação prática dos conhecimentos construídos nos processos formativos, demonstrados através da análise dos registros realizados.

9 CONDIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES

Para que as ações previstas na presente proposta sejam implementadas faz-se necessário garantir algumas condições, quais sejam:

- a) Aquisição de carro para o deslocamento dos técnicos, tendo em vista o acompanhamento dos programas e ações implementados por esta Supervisão na rede estadual de ensino;
- b) Reestruturação da equipe responsável pela gestão dos serviços da área de Educação Especial em cada URE;
- c) Indicação de técnicos para atuar em parceria com os coordenadores de pólo nos processos de formação de gestores, supervisores, professores e itinerantes em cada área específica do atendimento educacional especializado (DI, DA, DV, TGD, AH/S);
- d) Indicação de técnicos para compor a equipe de Avaliação Diagnóstica da SUEESP para atender a demanda da rede regular de ensino;
- e) Disponibilizar a equipe de acompanhamento técnico pedagógico para o desenvolvimento das atividades previstas nesta proposta;
- f) Passagens de ida e volta para o deslocamento dos técnicos, visando o desenvolvimento das ações previstas nos pólos ou em outros municípios do Estado do Maranhão;
- g) Pagamento de diárias referentes a todo o período de permanência do técnico nos municípios, com antecedência de 01 (um) dia da data prevista para o deslocamento;
- h) Aquisição de material de consumo: pastas plásticas com elástico, pasta arquivo, papel sulfite, canetas, lápis, borrachas, pincel atômico (cores variadas), pincel para quadro branco (cores variadas), apagador para quadro branco, hidrocólor, cartolinas, EVA, papel 40 Kg, cola branca, cola de isopor, papel pardo, transparência pra jato de tinta, caneta para transparência, grampos para grampeador, clips, CDs, DVDs;
- i) Aquisição de material permanente: grampeador, perfurador, arquivo, armário com chave para organização do material, pasta A-Z, mesa (uma), cadeiras (05), notebook, câmera digital, data show, impressora;
- j) Reprodução de textos para estudos e formação.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina et al. **Educação profissional e colocação no trabalho**: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência. Brasília, DF: Federação nacional das APAES, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar, 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 maio 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

**ANEXO B – Projeto político-pedagógico do Centro de Ensino de Educação
Especial Helena Antipoff**



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE MODALIDADES E DIVERSIDADES EDUCACIONAIS
SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CENTRO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “HELENA ANTIPOFF”

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CENTRO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL HELENA ANTIPOFF**

São Luís – Maranhão

2012

ROSEANA SARNEY MURAD

Governadora do Estado do Maranhão

JOÃO BERNARDO DE AZEVEDO BRINGEL

Secretário de Estado da Educação

MARIA DAS GRAÇAS MAGALHÃES TAJRA

Secretária Adjunta de Ensino

NARCISA ENES ROCHA

Superintendente de Modalidades e Diversidades Educacionais

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO C. B. SANTOS ALMEIDA

Supervisora de Educação Especial

SÔNIA MARIA DA SILVA MACIEL

Gestora da Unidade de Educação da Região Metropolitana

TEREZA CRISTINA GIRIO MACIEL BASTOS

Gestora Geral do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff

“A sociedade para todos, conscientes da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender as necessidades de cada cidadão, das maiorias dos privilegiados aos marginalizados”.

Wemeck

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	145
2	CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO	148
3	OBJETIVOS	152
3.1	Geral	152
3.2	Específicos	152
4	HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO	154
5	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	156
6	FUNDAMENTAÇÃO LEGAL	163
7	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM	165
7.1	Um breve histórico da inclusão/exclusão	165
7.2	Deficiência como parte das diferenças que compõem a diversidade da vida humana	166
7.3	A prática de inclusão social e escolar	169
8	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	171
9	ESTRUTURA CURRICULAR DO CENTRO ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF	173
9.1	Preparação para o trabalho	173
9.1.1	Avaliação para Identificação de Competências e Habilidades para uma vida Autônoma e/ou Inclusão no Trabalho	173
9.1.2	Sala de Identificação de Competências e Habilidades – SICH	174
9.1.3	Programa para Competência de vida	174
9.1.4	Oficinas Pedagógicas	176
9.2	Qualificação para o Trabalho	180
9.2.1	Formação para o Trabalho	181
9.2.2	Habilitação Profissional	182
9.3	Colocação no Trabalho	182
10	METODOLOGIA	185
11	PROCESSO AVALIATIVO	188
12	CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
	REFERÊNCIAS	193

APRESENTAÇÃO

Este Projeto Político-Pedagógico constitui-se em um instrumento teórico metodológico, definidor das ações a serem tomadas no Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, pois contempla as aspirações de toda a comunidade escolar, pais, professores, funcionários, alunos, para a melhoria da qualidade do trabalho educativo e a consolidação das ações para o mundo do trabalho.

O processo de construção deste Projeto deu-se de forma coletiva, através da reflexão e análise da realidade vivida por todos os envolvidos e da clareza de que sua sistematização nunca é definitiva, pois o mundo está em constante transformação, exigindo um repensar contínuo da organização do trabalho pedagógico na busca de resultados que incluem as atividades do professor na dinâmica interna e flexível da sala de aula.

Este trabalho é um verdadeiro desafio onde o processo de construção é repleto de dinamicidade, pois à medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre o Centro, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre a necessidade dessa comunidade e sobre os objetivos e metas a serem alcançadas, o Centro passa a ser sentido como ele realmente deve ser, de todos e para todos, numa adaptação pronta e consciente, frente aos apelos e aos desafios do momento e da história que se constrói, observando o direito de todos os indivíduos à educação, como o caminho possível de integração com o meio social.

Deve ser respeitado independentemente das dificuldades ou deficiências do educando, portanto, plenamente assegurados na Constituição Federal art. 205, 206, 208; na Declaração de Salamanca, onde o princípio fundamental é o acolhimento de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais emocionais, lingüísticas e outras; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração de Jomtien e Declaração da Guatemala; na LDBEN em seus art. 58, 59 e 60; no Estatuto da Criança e do Adolescente no art. 53, os quais admitem ser o processo de inclusão um grande desafio das escolas comuns e especiais, visto que cada uma deve tornar o seu papel claro, dentro da visão da educação para todos.

Se os compromissos educacionais dessas pessoas não são sobrepostos, nem substituíveis, cabe à escola especial complementá-los junto à escola regular e

a Educação de Jovens e Adultos, atuando sobre o saber particular que invariavelmente vai determinar e possibilitar a construção do saber universal.

Ressalva-se que fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la sumariamente. Este assunto merece um entendimento mais profundo da questão justa. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. A extensão desse valor, portanto, precisa ser considerado, para não entendermos que todas as pessoas sejam iguais em tudo. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais.

Mantoan (2006) ressalta que o nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação tão complexa, que é a de garantir escola para todos através de vias de qualidades. É inegável que a inclusão escolar e social coloca ainda mais lenha na fogueira por considerar o problema escolar brasileiro um dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos que atender das diferenças regionais, do conservadorismo, entre outros fatores.

Mas sabe-se, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas e a sociedade de receberem, indistintamente a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos e profissão, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação.

Temos na Constituição de 1988 e nas leis educacionais e do trabalho o apoio à necessidade de reconstruir um espaço inclusivo sob novos parâmetros educacionais e sociais, que nos leva a conclamar uma virada para melhor. Precisamos de apoio e parcerias para enfrentar este novo desafio. Nossa obrigação enquanto educadores é fazer valer o direito de todos à educação e ao trabalho, dentro de um ambiente sem segregação, mas em um ambiente apropriado à formação dessas pessoas deficientes para exercer a cidadania num prisma acolhedor e preocupado com a aprendizagem de todos.

Desse modo, a proposta pedagógica do CEEE Helena Antipoff tem a intenção de conduzir para a construção da escola cidadã e parceira, em toda sua globalidade, que ofereça uma formação integral aos alunos com deficiência intelectual, múltiplas e síndromes, levando em consideração os aspectos sócio-afetivo, psicomotor, cognitivo, ético e moral para a construção de uma sociedade

mais justa e fraterna para todos, dentro de um ambiente acolhedor e proporcionador de momentos significativos de aprendizagem, amizade, alegria, confiança, acolhimento, estimulando assim a solidariedade.

1 INTRODUÇÃO

Apesar da história da educação remontar de antigas épocas, a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade se considerarmos que somente no final da década de cinquenta iniciou-se um movimento insipiente em favor de uma clientela específica que por muito tempo ficou privada de usufruir de seus direitos tendo em vista as concepções e práticas sociais vigentes.

Definida como modalidade de ensino, a educação especial configurou-se através de uma abordagem tecnicista reducionista utilizando métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais de forma assistencialista, não merecendo muita atenção dos estudiosos de modo a empreenderem uma abordagem científica do fenômeno enquanto elemento significativo da política educacional.

Somente com a evolução da sociedade e do reconhecimento que as dificuldades encontradas nos sistemas de ensino refletem uma mudança no papel da escola e, portanto, na superação da lógica da exclusão, a educação inclusiva assume espaço central no debate contra as práticas discriminatórias e em alternativas para superá-las.

Embalados pelo movimento mundial pela inclusão social e pela concepção proposta pela Declaração dos Direitos Humanos onde todos os seres nascem livres e iguais em dignidade e direitos, devendo estar juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação, a legislação brasileira avança na tentativa de atender a todos indistintamente, sem discriminação e exclusão social.

Com a elaboração dos referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, a organização das escolas e classes especiais passa a ser repensadas de modo a atender todos os alunos em suas especificidades garantindo seus direitos plenos de cidadãos com a construção de uma sociedade inclusiva na garantia a todos do acesso contínuo do espaço comum da vida em sociedade, acolhimento à diversidade humana, inaceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades e de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões de vida.

Nesse sentido o CEEEHA conjugado com uma política de educação voltada para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, múltiplas e síndromes, vem contribuir para a emancipação dessas pessoas através de ações

diversificadas, presentes em seu Projeto Político-Pedagógico, pautado no respeito a todos de modo indistinto, assumindo um trabalho sistematizado que desencadeie reflexões que estimulem práticas inclusivas no âmbito educacional, social e profissional, baseada no princípio de igualdade e justiça, no enfrentamento diário às possibilidades de oportunidades, advindas do reconhecimento de que são pessoas sociáveis e possíveis de participação plena, pela igualdade de oportunidade, pela evolução do humanismo, do conhecimento e respeito à diversidade que vai além das possibilidades humanas.

2 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO

Da Clientela

O Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff (CEEEHA) é uma instituição estadual especializada fundada em 23 de abril de 1982, localizada à Rua Domingos Olímpio, Quadra S, S/N – Ipase - que tem como principal objetivo oferecer um Atendimento Educacional Especializado de qualidade, bem como serviços especializados para incluir no mundo do trabalho os alunos com Deficiência Intelectual, Paralisia Cerebral, Síndromes e Deficiência Intelectual associada à Deficiência Física e à Deficiência Auditiva leve, a partir de catorze (14) anos, nos turnos matutino e vespertino, com vistas a dinamizar sua prática e formar para o exercício da cidadania.

A instituição recebe alunos encaminhados pelo Centro de Ensino de Educação Especial Padre João Mohana, escolas estaduais, municipais e escolas particulares, como também da comunidade local e circunvizinha que necessitam de atendimento especializado.

O Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff possui uma clientela bastante diversificada, residente em diferentes bairros de São Luís oriundos, na sua maioria, de famílias de baixa renda que necessitam de orientação e acompanhamento da equipe multiprofissional e técnico-pedagógica na formação de seus filhos, como de família com renda mais elevada, atendendo cerca de 50% dos bairros da capital.

Para a realização desse atendimento, contamos com o transporte escolar, com motorista habilitado e assistente de motorista como forma de garantir o acesso e a permanência dos alunos no Centro.

Missão

Proporcionar aos alunos com deficiência uma educação básica e profissional de qualidade através de um atendimento educacional especializado que garanta uma formação integral nos aspectos cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor, oportunizando-os para o exercício de sua cidadania, tanto na convivência em sociedade quanto na qualificação profissional para atuarem no mundo do trabalho.

Destacamos ainda que ao longo de toda nossa trajetória educativa, procuramos realizar atividades de grande significado educativo, social, artístico-

cultural e profissional através de festas comemorativas, encontro de pais e comunidade, projetos educativos, esporte e lazer, palestras sobre temas relevantes da sociedade de forma a aproximar esses saberes à prática do seu dia a dia.

O Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff precisa ser perseverante nas suas ações, ativo, inspirador de confiança para quem dele necessite.

Tem a preocupação de sempre defender uma educação baseada na solidariedade e no respeito mútuo, com o propósito de aprimorar e enriquecer a cada dia sua prática pedagógica.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Proporcionar ao educando um processo de transformação e desenvolvimento em todas as suas dimensões: sócio-afetivo, cognitivo, físico, cultural e profissional em um ambiente educacional, participativo, flexível e dinâmico que proporcione igualdade de direitos e ofereçam respostas às suas reais necessidades.

3.2 Específicos

- a) Identificar as potencialidades dos alunos com deficiência;
- b) Desenvolver as habilidades e capacidades através das oficinas pedagógicas;
- c) Oportunizar aos alunos do Centro a aprendizagem de habilidades básicas, específicas e de gestão para a inclusão destes como cidadãos no mundo do trabalho;
- d) Direcionar as ações para um processo ensino-aprendizagem de qualidade, buscando a valorização dos alunos com deficiência;
- e) Proporcionar atividades descentralizadoras que envolvam a escola e a comunidade, de forma participativa, estabelecendo relações que promovam o desenvolvimento social;
- f) Promover ações articuladas junto à equipe multiprofissional para flexibilização dos processos de avaliação, acompanhamento e diagnóstico a fim de promover um Atendimento Educacional Especializado (AEE) qualitativo e individualizado que proporcione a inclusão no mundo do trabalho;
- g) Oferecer programas curriculares adaptados a singularidade de cada deficiência;
- h) Desenvolver programas de capacitação e qualificação profissional junto às empresas parceiras;
- i) Propiciar um ambiente favorável que estimule aprendizagens significativas e construtivas;

- j) Desenvolver junto à comunidade escolar um trabalho democrático e envolvente, mediante a prática do planejamento participativo comprometida com o coletivo;
- k) Criar um ambiente formador de cidadania e aprendizagens que promova o desenvolvimento humano.

4 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

O Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff foi fundado em 23 de abril de 1982 na administração do então governador João Castelo, sendo a escolha do nome uma homenagem à psicóloga russa Helena Antipoff, considerada pioneira da educação especial no Brasil.

Helena Antipoff nasceu em 25 de março de 1892 em Grad no na Rússia, tendo que deixar seu país em 1905 por ocasião da Revolução Russa. Migrou com a mãe e três irmãos para Paris onde estudou por algum tempo na faculdade de medicina, indo depois para Genebra juntar-se ao seletivo grupo de pesquisadores da universidade, tendo como colega, dentre outros, Jean Piaget.

Em 1917 volta para a Rússia onde iniciou um trabalho com crianças abandonadas. Por questões políticas deixa novamente sua terra natal a convite de Eduard Claparè de que lhe oferece a cátedra de Psicologia da Universidade de Genebra.

A sua chegada ao Brasil em 1929 deu-se por convite do então secretário do governo do estado de Minas Gerais Francisco Campos, para organizar a Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte. A partir deste fato, fincou raízes no Brasil e permaneceu até sua morte em 1974, desenvolvendo uma trajetória pontuada por grandes acontecimentos.

Dentre as mais importantes destacam-se as fundações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1935 e Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro em 1945 que representou um marco na educação especial em nosso país.

Na Sociedade Pestalozzi se formaram os primeiros professores especializados no Curso de Orientação Psicopedagógica que representou o marco inicial para a criação dos cursos de Psicologia em nossas universidades e foi reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Fora da Sociedade Pestalozzi, Helena Antipoff marcou sua presença em outras iniciativas como: Escolinha de Arte no Brasil; A Casa do Pequeno Jornaleiro; O Centro de Orientação Juvenil e a sua influência no teatro infantil, na educação rural e no atendimento ao superdotado.

A concepção humanista impregnou todas as obras de Helena Antipoff, pois respeitava as diferenças individuais e acreditava que todas as pessoas são capazes de aprender com seu próprio ritmo, e que a todas deveriam ser oferecidas

as condições de uma vida digna. Acreditava ainda, que a todas as pessoas deveriam ser proporcionados os mesmos direitos e as mesmas oportunidades.

Em reconhecimento por ter desfraldado a bandeira da luta em favor da excepcionalidade, Helena Antipoff em sido, desde então, homenageada pelos que militam nesta área educacional.

Como respaldo desta militância, temos hoje o trabalho deste Centro, que vem aprimorando a cada dia sua prática educativa em favor da vida e da esperança das pessoas com deficiência, procurando encarar com entusiasmo, não deixando abater-se pelo desânimo, pois acredita na força do sonho de uma sociedade inclusiva, onde todos possam ser amados e respeitados numa sociedade justa, em que todos tenham iguais oportunidades para exercer sua cidadania, com direitos e deveres garantidos, onde possam participar também das atividades sociais, políticas e culturais, sem discriminação e preconceitos.

5 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

A gestão de uma escola tem papel preponderante, com expectativas e cobranças que a sociedade faz, portanto, é necessário nos dias atuais que a escola determine uma dinâmica organizativa que venha responder positivamente aos desafios que lhe são impostos.

Diante de várias abordagens na administração escolar, o Centro de Ensino de Educação Especial como instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência, faz sua opção pela gestão democrática e participativa humanista, sócio construtivista libertadora onde todos devem estar comprometidos com o processo educativo.

A participação de todos na gestão da escola e na tomada de decisão de forma coletiva estimulará a autonomia e um melhor conhecimento de seu funcionamento, fortalecendo a segurança e promovendo no grupo o sentido de responsabilidade e do cuidado de um bem que é de todos.

Sendo assim a organização do Centro nos aspectos físicos e materiais encontra-se assim definido:

Quanto a sua estrutura física o Centro funciona em prédio próprio em condições adequadas de uso, com ampla área construída, contendo na parte interna 37 dependências sendo; 01 sala de direção geral, sala de secretaria, 01 sala de diretor adjunto, 01 gabinete odontológico, 01 biblioteca, 01 sala de técnicos, 01 sala de avaliação, 01 sala de professores, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 almoxarifado, 04 banheiros, 01 laboratório de informática e 21 salas contemplando Oficinas Pedagógicas e Atividades Complementares.

Na parte externa, conta com uma extensa área e com uma quadra poliesportiva em condições precárias.

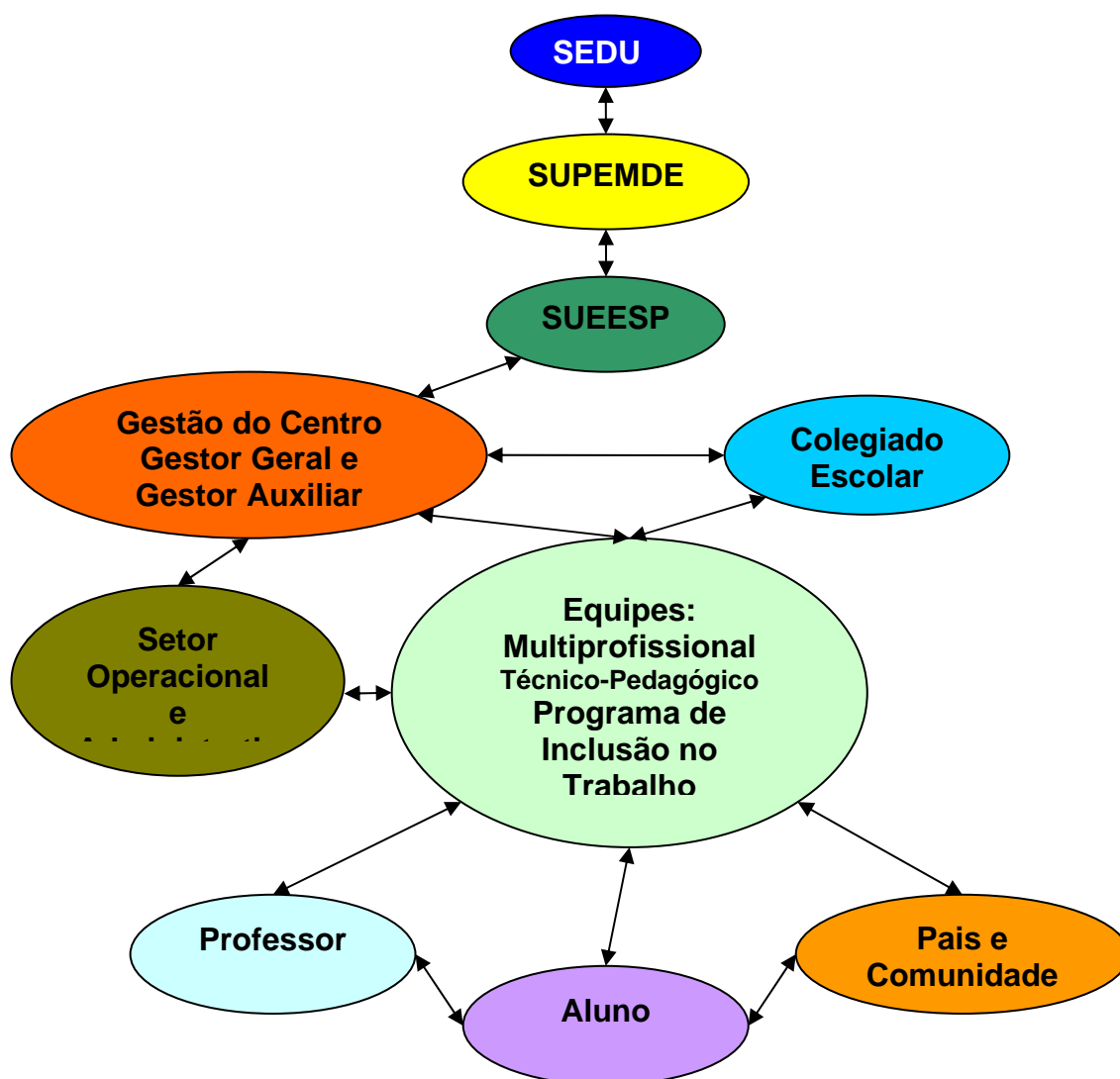
Para a operacionalização do trabalho, o Centro dispõe de materiais como: armários, carteiras, estantes, telefone, fax, máquina de xérox, arquivos, fichários, data show, tela de dvd, caixa amplificadora, microfone, computadores e materiais didáticos pedagógicos específicos para cada oficina e atividades complementares.

Contamos também com dois ônibus para atender toda clientela do Centro que residem em diferentes bairros da capital.

Nos aspectos administrativos, técnico e pedagógico o CEEHA dispõe de uma equipe multiprofissional habilitada envolvendo: Psicólogos, Fonoaudiólogos,

Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Assistente Social, Pedagogos, Enfermeiros, Professores habilitados para o exercício de suas funções e ainda os serviços de secretaria, administrativo, operacionais e vigilantes para o atendimento e a demanda da clientela.

Segue a estrutura organizacional do Centro representado pelo organograma abaixo com os elementos que o compõe e o detalhamento das funções de cada um.



- Colegiado Escolar

A Gestão democrática e participativa tem nos organismos implantados na escola – Colegiado Escolar e Caixa Escolar – instrumentos que propiciam a participação da comunidade escolar nas decisões de caráter deliberativo, consultivo e fiscal no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro.

O Colegiado Escolar do Centro é constituído de representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar – pais, alunos, professores e demais servidores. É um instrumento de democratização de todas as ações e representam um espaço de participação, discussão e negociação das demandas educacionais, propiciando a construção da cidadania participativa ao definir os rumos e as prioridades da instituição.

Compete ao Colegiado decidir e opinar sobre todos os aspectos relevantes da vida pedagógica, administrativa e financeira do Centro, sempre com base nas normas legais vigentes, diretrizes da política educacional do sistema de ensino e as especificidades dos Centros. Exerce, portanto, uma função de natureza pedagógica e política fundamental na construção de uma escola democrática e autônoma.

A Caixa Escolar é uma associação civil com personalidade jurídica própria, que tem por finalidade congregar iniciativas comunitárias e institucionais com objetivos de: assegurar o fortalecimento e a autonomia da escola para gerir seus próprios recursos com a participação da comunidade; promover, em caráter complementar e subsidiário, a melhoria qualitativa do ensino e prestar serviços de apoio e assistência à comunidade estudantil.

A Caixa Escolar Helena Antipoff desenvolve ações destinadas ao provimento e manutenção da instituição, conforme suas necessidades e prioridades, através da aquisição de material e/ou contratação de serviços previstos no plano de ação do Centro.

- Gestão

A gestão do Centro, dentro de uma concepção democrática, procura descentralizar funções, delegar responsabilidades através do seu Colegiado Escolar, mantendo uma comunicação eficiente com as instâncias maiores e com a comunidade procurando atender a todos: alunos, pais, comunidade, técnicos e professores.

Compete a gestão também gerenciar os recursos da escola, tanto materiais quanto financeiros, dentro de uma proposta de gestão compartilhada diante das decisões tomadas pela equipe escolar e pela comunidade.

- Equipe Multiprofissional

A equipe multiprofissional compõe-se de Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais, Fisioterapeutas, Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Enfermeiros e Pedagogos responsáveis pelo atendimento especializado ao aluno em suas especificidades desde o seu ingresso, acompanhamento sistemático das etapas vivenciadas pelo aluno até o seu processo de desligamento.

É de competência da Equipe Multiprofissional:

- a) Realizar anamnese com a família e/ou responsável do aluno neo-ingresso;
- b) Executar avaliações específicas de cada profissional;
- c) Implementar estudos de casos para ter um melhor conhecimento das características do aluno, adequando-os às atividades da escola;
- d) Elaborar sínteses da avaliação de identificação com as devidas sugestões, encaminhamentos e hipóteses de identificação;
- e) Promover a devolutiva adequada à família e ao professor;
- f) Realizar acompanhamento sistemático aos alunos nas respectivas oficinas e atividades complementares;
- g) Orientação, apoio às famílias durante a permanência do aluno no Centro, bem como no processo de desligamento do mesmo;
- h) Participação no planejamento escolar;
- i) Realização de palestras com temáticas relacionadas a pessoas com deficiência, para professores, família e comunidade.

- Equipe Técnico Pedagógica

a) Professores

Os Professores das Oficinas Pedagógicas e Atividades Complementares formam, com a direção e com os especialistas, a equipe escolar.

Compete e ele acompanhar o percurso de cada aluno e a evolução de suas competências e conhecimentos criando instrumentos que auxiliem os alunos a adquirir o hábito de refletir sobre as ações que realizam no Centro.

b) Supervisor Escolar

Compete ao Supervisor Escolar:

- Trabalhar em parceria com os (as) gestores (as) da escola contribuindo para uma administração eficiente e eficaz;
- Estimular, articular planejar e realizar a formação continuada da equipe Escolar;
- Orientar a Equipe Docente na elaboração e execução de planos didáticos adequando-os às necessidades dos (as) alunos (as);
- Orientar o (a) professor (a) na superação de dificuldades pedagógicas; sempre que observado o desempenho dos (as) alunos (as);
- Zelar pela qualidade das relações intrapessoais e interpessoais e o intercâmbio de experiências na escola e na rede;
- Participar ativamente da discussão, elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica no local de atuação;
- Acompanhar o planejamento, a execução e avaliação das atividades pedagógicas e didáticas;
- Estimular a utilização de metodologias diversificadas que melhor atendam as diferenças individuais;
- Orientar e assistir os estagiários, quando houver, na realização de suas atividades;
- Promover a integração com a comunidade escolar no processo educativo;
- Acompanhar o desenvolvimento da carga horária dos (as) professores (as);
- Acompanhar sistematicamente o (a) professor (a) na gestão de sala de aula e o desempenho do (a) aluno (a);
- Participar das reuniões promovidas pela Supervisão de Educação Especial SUEESP;
- Participar da formação de Supervisor (as) Escolar promovida pela SEDUC;
- Acompanhar o registro do diário de classe do professor;
- Planejar e coordenar os encontros de formação quinzenal do Centro;
- Promover reuniões para atendimento individual do (as) professores (as);
- Observar as atividades desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de verificar o desempenho dos (as) alunos (as);

- Elaborar devolutivas das observações efetuadas;
- Agendar reunião ou atendimento aos pais e mães de alunos (as);
- Ler e analisar os registros produzidos pelos (as) professores (as);

- Programa de Inclusão no Trabalho

O Programa de Inclusão no Trabalho tem como finalidade a colocação e acompanhamento dos alunos no mundo do trabalho, com deficiência intelectual, deficiência múltipla e síndromes, com idade superior a 17 anos do Centro de Ensino de Educação Especial (CEEEHA) ou ex-alunos que estejam freqüentando a Educação de Jovens e Adultos.

As ações desenvolvidas pelo Programa de Inclusão no Trabalho são amparadas legalmente pela Constituição Federal de 1988 e das leis em maior evidência: LDBEN Lei nº 9.394/96 e no Art. 36 o Decreto nº 3.298/99 determina o cumprimento da cota definida na Lei nº 8.213 de 24/07/1991. O art. 217 desta lei obriga a empresa com mais de 100 (cem) empregados a preencher de 2% (dois por cento) e 5% (cinco por cento) de seus cargos com benefícios reabilitados ou pessoas com deficiência, habilitadas.

A legislação dispensa a comprovação de escolaridade, pois considera as habilidades e competências para o trabalho da pessoa com deficiência. É preciso lembrar que nem todas as pessoas com deficiência intelectual conseguem escolarizar-se a contento, entretanto, isso não as impede de serem eficientes no trabalho.

As principais ações desenvolvidas pelos profissionais do NIT são as seguintes:

Elaboração e acompanhamento do planejamento para a sala de Formação para o Trabalho considerando as ações inerentes ao programa (teoria e prática);

Selecionar juntamente com a professora da Sala de Formação e Habilitação para o Trabalho e equipe multiprofissional os alunos para ingressarem no Programa de Estágio Remunerado;

Identificação de postos de trabalho;

Solicitação da avaliação para o desempenho da função pela equipe multiprofissional e equipe de Colocação e Acompanhamento;

Orientação para o acompanhamento médico periódico incluindo laudo médico com CID, documentos pessoais e exames admissionais;

Elaboração de currículos;

Inclusão e acompanhamento da pessoa com deficiência em empresas públicas e privadas com as devidas intervenções técnico-pedagógicas;

Elaboração de cronograma de atendimento aos familiares onde a equipe multiprofissional possa dar orientações objetivando a permanência da pessoa com deficiência no trabalho;

Encaminhar os alunos inclusos, quando necessário, do mercado competitivo e estágio para atendimento específico com a equipe multiprofissional;

Sensibilização e conscientização dos empregadores e colaboradores das empresas através de palestras;

Participação em seminários e eventos relacionados à Educação Profissional;

Buscar cada vez mais parcerias com o Sistema S para a capacitação dos aprendizes;

Contactar com empresas que ainda não são parceiras para aquisição de novas vagas;

Manter contato com a Secretaria Regional do Trabalho e Emprego Solidário (SETRES) que fiscalize e autua as empresas pelo não cumprimento da Lei de Cotas;

Elaboração de um banco de dados com alimentação permanente;

Atendimento pela Equipe Multiprofissional com objetivo do retorno dos mesmos à condição de trabalhador;

Acompanhamento pela Equipe Multiprofissional para alunos da Sala de Formação e Habilitação para o Trabalho, estágio remunerado e emprego competitivo;

Divulgação de todas as ações do Programa de Inclusão.

Todo este processo tem como objetivo não só incluir como garantir seus direitos e deveres de cidadão e sua permanência, pois é através do trabalho que se adquire autonomia em desempenhar seu potencial e habilidades competentes.

6 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A trajetória histórica que marcou a relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência foi pautada por um percurso de exclusão legitimada por uma política e práticas educacionais segregatórias e reprodutoras da ordem social vigente.

Somente com o reconhecimento de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos” (Declaração dos Direitos Humanos) passa-se a olhar essas pessoas com potencial capaz de desenvolver inúmeras competências e habilidades, contribuindo efetivamente como cidadão com condições de atuarem no meio social e no mundo do trabalho.

Em consonância com essa proposição, o Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff se fundamenta nas leis de âmbito internacional e nacional que garantem o acesso e a participação de todos no processo educativo e na perspectiva de inserção no mundo produtivo.

As leis de âmbito internacional são: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção de Guatemala (1999) e Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004).

No âmbito brasileiro, em consonância com as leis internacionais, contamos com o respaldo legal da Constituição Federal/98; do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8. 069/90); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (9. 394/96); da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº 3.298/99; do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001); da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência - Decreto nº 3.956 (2001); das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 02/2001) dos Parâmetros Curriculares para a Educação Especial e da Resolução nº. 291/02 – CEE/MA que estabelece normas para Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão com fundamento no parecer acima citado.

No que se refere aos documentos legais pertinentes à profissionalização e emprego das pessoas com deficiência, contamos com a lei nº 8.859/94; o decreto

nº 2.208/97, a lei nº 8.666/93 e a lei nº 7.853/89 que garante o processo de desenvolvimento da educação profissional e colocação no mundo do trabalho.

Todos esses documentos norteadores foram criados para promover o desenvolvimento de políticas públicas para a inclusão educacional e social da pessoa com deficiência salvaguardando seus direitos enquanto cidadãos.

O documento mais recente apresentado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais com vistas a contribuir de forma significativa para a inclusão da educação especial no contexto da educação básica.

Todas essas iniciativas, acompanhada da substituição de uma visão estática e reducionista para uma visão dinâmica, onde se começa realmente a encarar a educação especial inserida no contexto global da proposta de educação para todos, poderão conduzir para a consolidação de uma apropriada política nacional de educação especial para todos.

7 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

7.1 Um breve histórico da inclusão/exclusão

Na antiguidade as pessoas deficientes eram exterminadas, abandonadas, segregadas e afastadas do convívio social, pois sua diferença era vista como uma maldição que tinha ligações demoníacas e diabólicas. Tudo que era diferente e desconhecido gerava medo e preconceito, fatos que provocaram à exclusão dessas pessoas.

Com a expansão do Cristianismo, o deficiente passa a ser considerado como uma pessoa que tem alma, tem espírito e, portanto, não poderia mais ser eliminado ou abandonado, pois era também filho de Deus. A partir da crença religiosa, essas pessoas começaram a ser acolhidas em asilos, em igrejas, nas famílias e em instituições, mas isso ocorria mais por tolerância do que por compromisso ou responsabilidade para com eles (CARLO, 1999).

Assim, se nos seus primórdios essas pessoas receberam proteção em hospitais e asilos, impulsionados geralmente pela filantropia, no final do século XIX, contou com duas instituições governamentais para educação do cego e do surdo. No século XX, a medicina influiu fortemente até os anos de 1930, mas foi gradualmente substituída pela Psicologia, principalmente devido à influência de Helena Antipoff nos cursos de formação de professores (JANNUZZI, 2004).

Compreende-se que a partir do final do século XIX, considerado tempo de grandes mudanças e descobertas, passou-se a estudar as causas e os efeitos relacionados à pessoa com deficiência, de modo a encontrar respostas para seus problemas, pois, até então elas eram tratadas como doentes, em alguma instituição. Excluídos da família e da sociedade, eram acolhidos em asilos religiosos ou filantrópicos. Ao mesmo tempo foram aparecendo algumas escolas especiais e centros de reabilitação (CARLO, 1999).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência, teve início em 12 de setembro de 1854, a partir do decreto imperial de nº. 1.428, por intermédio de D. Pedro II, que fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant.

Nessa mesma época foi criado também o Instituto de Surdos – Mudo hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (BUENO, 1993).

Pouco a pouco, graças a Ongs como a Sociedade Pestalozzi, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a questão da deficiência foi saindo do âmbito das doenças para tornar-se uma questão educacional (BUENO, 1993).

De acordo com o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A diretriz apontada pela Carta Constitucional é reforçada pela lei 7853/89, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo decreto n.º 3.298/99 que dispõe sobre a responsabilidade do poder Público em prover condições para o ingresso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Nesse sentido, nenhuma escola pode recusar, sem justa causa, o acesso do deficiente à instituição.

A lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, artigo 58, refere-se à Educação Especial como Modalidade da Educação Escolar, que deverá ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de Ensino, particularmente aos alunos com necessidades educacionais especiais, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado. Sobre isso Turra, Martines e Mariotto Pinto (2002, p. 8) se expressam assim:

No entanto, professor, sabe-se que ainda existem muito preconceito e discriminação em nossa sociedade contra essas pessoas. Embora na teoria esteja tudo muito claro, na prática esta teoria não se efetiva, não funciona. Portanto, nosso papel enquanto educador está pautado no comprometimento com uma educação que ofereça um ensino de qualidade e garanta o futuro das pessoas de modo geral, independente de cor, sexo, raça, credo ou 'classe social'.

7.2 Deficiência como parte das diferenças que compõem a diversidade da vida humana

As pessoas, segundo as ideias de Vygotsky (2007), são seres sociais e históricos que constroem seu conhecimento, se desenvolvem e aprendem com a mediação de outros seres independente de sua condição física ou intelectual.

Dessa forma procura-se demonstrar neste trabalho que deficiência não é sinônimo de inferioridade ou insuficiência, e sim das diferenças que compõem a diversidade da vida humana e que o ser humano necessita do outro para aprender e se desenvolver. Por isso faz-se necessário uma atuação interdisciplinar e globalizada que envolva as áreas da saúde, educação para auxiliar no desenvolvimento psíquico, cognitivo, físico e social das pessoas com deficiência.

Para Medeiros e Dias (2002), Vygotsky construiu propostas teóricas inovadoras sobre temas relacionados ao pensamento e à linguagem, à natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução para garantir esse desenvolvimento.

Quando percebemos a constante penetração de ideias de Vygotsky nas áreas da Psicologia e da Educação, podemos imaginar que ele está bem próximo de nós. Porém esse teórico, nascido no século passado, com uma situação política, social e científica bem diferente da nossa. Oliveira (1999, p. 57) ressalta que, enquanto Piaget apresenta uma tendência hiper construtivista em sua teoria, com ênfase no papel estruturante do sujeito, Vygotsky, enfatiza o aspecto sóciointeracionista, pois considera que é no plano intersubjetivo, isto é, na troca entre as pessoas, que as funções mentais superiores têm origem e precisam ser valorizados no processo de construção de conhecimento. Sobre isso a autora destaca: “O ser humano cresce num ambiente social e a interação com as outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento”.

Ao abordar o desenvolvimento intelectual e linguístico das crianças, Vygotsky (2007) desenvolveu conceito de linguagem como atividade, base do conhecimento e do pensamento do homem, modificando o rumo das investigações atuais. Este novo conceito da psicologia social explica a maneira como o homem se apropria do mundo, ou seja, é a atividade que propicia a transição daquilo que está fora do homem para dentro dele.

Para Vygotsky (2007), a criança é um sujeito ativo que mediante processos interativos de caráter verbal e não verbal com seu ambiente, vai respondendo às formas, conteúdos e usos lingüísticos próprios de sua comunidade, independente de sua capacidade física ou cognitiva. Em função disso, entende-se que uma criança já nasce com as condições biológicas, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade.

De acordo com Vygotsky (2007), qualquer pessoa, independente de sua deficiência, é capaz de aprender, isto só vai depender de sua relação com o outro. Qualquer deficiência, como a cegueira, a surdez ou a deficiência mental inata não mudam sozinhas com a atitude do homem no mundo, são influenciadas, antes de tudo, nas relações com as pessoas. Sobre a educação da criança com deficiência intelectual, ressalta sobre a importância de se reconhecer como esta se desenvolve, e não a deficiência/insuficiência em si mesma, mas sim a reação que se apresenta na personalidade desta durante o processo de desenvolvimento, em resposta à sua dificuldade da qual resulta sua deficiência. Esta criança não se forma somente pelos seus defeitos, o seu organismo se reorganiza como um todo. A sua personalidade se equilibra e se compensa com os processos de desenvolvimento.

Em seu livro “Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem” a autora Scoz (2002, p. 53) afirma que para Vygotsky o desenvolvimento de uma criança depende de interações sociais com adultos ou com alguém que saiba mais que ela, para que tenha início o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Utilizando-se das direções fornecidas por adultos, a criança (se refere ao sujeito) dirige seus próprios pensamentos para o conhecimento de si e do mundo. Os estudos de Vygotsky (1991) sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, escreveu o psicólogo.

Veer e Valsiner (1996) diziam que para Vygotsky, a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças “defeituosas” - termo utilizado pelo autor - era com a educação social. Em sua opinião as escolas especiais da época - escreveu o texto em 1924 - faziam exatamente ao contrário, influenciadas por idéias religiosas e filantrópicas, ao invés de motivar e valorizar essas crianças, dava ênfase a sua situação infeliz. Já nessa época, Vygotsky defendia uma escola que não isolasse essas crianças, e sim as integrasse tanto quanto possível na sociedade. Elas deveriam receber a oportunidade de conviver com pessoas normais. Defendeu uma educação conjunta de crianças cegas e normais, sabendo que essas crianças tinham potenciais e que junto com outras poderiam viver e sentir como todos os cidadãos de seu país.

Segundo Vygotsky (1989) a criança deficiente tem recursos suficientes para superar suas dificuldades. Na maioria das vezes, os deficientes podem

desenvolver muito bem trabalhos específicos, apresentando dificuldades em apenas algumas atividades.

7.3 A prática de inclusão social e escolar

Geralmente quando se fala de escola inclusiva todos são concordes com o direito de inclusão de pessoas com deficiência, no entanto, quando chega uma criança com algum tipo de deficiência a sua inclusão não é tranqüila. Há sempre a insegurança do professor diante das demandas desta criança e há sempre a desconfiança deste mesmo professor nas promessas de apoio. Os professores, por experiência própria ou por conviverem com colegas que já trabalharam com crianças com este tipo de problema sabem que não tem havido apoio adequado e a educação e inclusão destas crianças acabam se tornando um problema exclusivo de quem às assume. Apesar destas dificuldades, nas escolas, há exemplos de inclusão bem sucedida de alunos com deficiência, como é o caso deste centro, quanto da inclusão dos nossos alunos no mundo do trabalho. Porém, é possível observar que o sucesso da inclusão, é muito mais fruto da dedicação exclusiva de toda a comunidade escolar que acredita e luta democraticamente do que do resultado de uma política pública de inclusão, que se faça cumprir de fato e de direito. Além de uma política pública da área de educação para a inclusão social deve haver também uma política de interação da escola e do Sistema Único de Saúde para que aconteça sobremaneira o apoio psicossocial aos alunos e suas famílias.

Os princípios de aprendizagem significativa, na escola inclusiva, servem tanto para os alunos com necessidades especiais como para qualquer outro aluno, mas nos casos dos alunos com necessidades especiais, que é a nossa realidade, deve existir colaboração entre professores e outros profissionais, é preciso se envolver, é necessário se comprometer, educadores e profissionais ligados ao aluno com deficiência precisa estar integrado. É necessário que o aluno participe ativamente da vida social na escola, em grupo, ajudando e também sendo auxiliado pelos colegas de classe (TURRA; MARTINES; PINTO, 2002).

A Declaração de Salamanca também explicita um compromisso com a inclusão social de crianças, jovens e adultos especiais, porém, a leitura da mesma revela como alvo prioritário deste compromisso, no seu art. 2, o direito de toda criança à educação e ao alcance e manutenção de um nível adequado de

aprendizagem bem como a reconhecida singularidade de características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. No intuito de atendimento a essas necessidades é recomendada a adoção de uma pedagogia centrada na criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Ainda a Declaração de Salamanca consagra um conjunto de princípios, que refletem as novas políticas educativas, são eles: O direito à educação é independente das diferenças individuais; as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas de aprendizagem, mas todas as que possuem dificuldades escolares em suas limitações; a escola é que deve adaptar-se as especificidade dos alunos, e não o contrário; o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças (os alunos) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

A escola inclusiva é boa para as crianças que não apresentam deficiências, pois, perdem o medo e o preconceito, desenvolvem a cooperação e a tolerância, são melhores preparadas para a vida adulta, porque desde cedo assimilam que as pessoas e as famílias são diferentes, com isso aprendem a respeitar as diferenças (TURRA; MARTINES; PINTO, 2002).

Segundo relatório da ONU, todos se beneficiam com a educação inclusiva, esta requer uma reorganização das escolas, com o intuito de fazer com que as instituições de ensino se tornem abertas às diferenças e competentes para desenvolverem seus trabalhos com todos os alunos, sem distinção de raça, classe social, ou características pessoais. A escola inclusiva é fundamental para as crianças com deficiência, pois elas aprendem a gostar da diversidade, apresentam crescente responsabilidade e melhor aprendizagem, através do trabalho em grupo, entendem que são diferentes, mas não inferiores (TURRA; MARTINES; PINTO, 2002).

8 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Tendo em vista as constantes e rápidas mudanças que ocorrem no mundo globalizado, principalmente na área profissional, o **Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff**, vem atuando de forma a adequar as necessidades e especificidades das pessoas com deficiência intelectual e múltipla aos novos padrões e exigências do mundo do trabalho, seguindo sempre as determinações da legislação vigente do país, tanto na área trabalhista e previdenciária quanto no que se refere aos direitos humanos e sociais desses cidadãos.

A Constituição Federal no Art. nº05, enfatiza claramente o direito a igualdade como também assegura nos artigos 205 e seguintes, o direito de todos à Educação e pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Já na LDBEN o Art. nº59, declara toda a sistematização curricular, onde ressalta o currículo da Base Nacional Comum e complementação por uma parte diversificada de acordo com as características individuais de cada aluno. Dando prosseguimento, como base orientadora, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/MEC 2001, das páginas 57 a 60 amarra todo o contexto sobre o currículo funcional, terminalidade específica e educação profissional dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

De acordo com a Resolução CNE/CEB, nº 02/2001-MEC e resolução CEDF nº 01/2005, define o Centro de Ensino Especial como uma possibilidade de atendimento em Educação Especial, sendo uma instituição especializada de atendimento educacional e desenvolvimento humano de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, com profissionais qualificados, adotando currículos funcionais, programas e procedimentos específicos bem como equipamentos e materiais didáticos adequados à educação desses alunos.

Enfatiza-se ainda que dentro do contexto inclusivo tem-se que fazer a complementaridade educacional dessa clientela na rede regular de ensino e/ou (EJA), com adequações curriculares obedecendo criteriosamente a especificidade de aprendizagem de cada aluno e flexibilizações dos conteúdos curriculares para que se caracterize de fato o desenvolvimento cognitivo através de estratégias significativas diferenciadas.

A flexibilização curricular faz-se essencial para que a Educação Profissional dê conta de formar trabalhadores com competência e habilidades que lhe permitirão atuar, com sucesso no mundo ocupacional (BERGER FILHO, 1997).

É importante deixar claro que a escolaridade dos alunos com deficiência, compete às escolas comuns da rede regular que, para continuarem criando situações de inclusão, dentro e fora das salas, devem responder às necessidades de todos os educandos com prática que respeitem as diferenças.

O papel da instituição especializada é de oferecer ao aluno com deficiência conhecimentos baseados num currículo funcional, fortalecendo assim os conteúdos expostos dentro das oficinas pedagógicas e atividades complementares tendo como direcionamento as habilidades básicas, específicas e de gestão necessário para possibilitar a inclusão social e escolar.

Hoje, com o apoio dessa legislação, abrem-se diferentes portas de acesso e permanência no trabalho, incluindo formas alternativas que favorecem tanto as pessoas com comprometimento leves, que podem ascender ao diversificado mercado tradicional, quanto as pessoas que, devido a comprometimentos mais severos, necessitam de apoio permanente na sua prática profissional.

Diante destas questões o Centro trabalha no sentido de apresentar a esta clientela não apenas conteúdos voltados para a profissionalização funcional ou operacional, mas propiciar conhecimentos que contribua para a compreensão da cultura do trabalho, associado aos conhecimentos filosóficos, éticos e estéticos, que permitam à pessoa com deficiência intelectual e múltipla o exercício da cidadania e na inclusão da sociedade.

9 ESTRUTURA CURRICULAR DO CENTRO ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF

O Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, cumprindo com a sua missão de preparar o aluno para a inclusão no mundo do trabalho, estrutura-se com o **Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho**.

O Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho desenvolvem-se em três etapas distintas:

- a) Preparação para o trabalho;
- b) Qualificação para o trabalho;
- c) Colocação no trabalho;

A etapa de Preparação para o Trabalho compõe-se de: Avaliação para Identificação de Competências e Habilidades para uma vida autônoma e/ou Inclusão no Mundo do Trabalho, Sala de Identificação de Competências e Habilidades, Programa para Competência de Vida e Oficinas Pedagógicas.

A etapa da Qualificação para o Trabalho desenvolve-se em: Formação para o Trabalho e Habilitação Profissional e a etapa de Colocação no Trabalho envolve Emprego Competitivo Tradicional e Trabalho Autônomo (cooperativa), com envolvimento da família.

9.1 Preparação para o trabalho

Esta etapa propicia as condições necessárias para o ingresso na etapa profissionalizante. Oferece vivências em atividades práticas de trabalho que revelarão as potencialidades e aptidões para o exercício de uma atividade profissional.

9.1.1 Avaliação para Identificação de Competências e Habilidades para uma vida Autônoma e/ou Inclusão no Trabalho

Esta avaliação consiste no levantamento das potencialidades da pessoa deficiente, especificando o grau de capacidade para a execução de uma tarefa ou desempenho de uma função ou emprego; verifica os aspectos pessoais, sociais e

profissionais; direciona e adéqua os programas a serem desenvolvidos, identifica as habilidades psicomotoras, comunicativas, de vida autônoma e social.

A avaliação inicial é realizada pela equipe multiprofissional, constando de entrevista com pais e ou responsável, com a própria pessoa deficiente, visando obter dados importantes referentes ao histórico de vida do avaliando, bem como verificar os pré-requisitos para o ingresso no Centro a partir de 14 anos.

Após o estudo do caso, os avaliandos, aptos para o ingresso no Centro, serão encaminhados para a Sala de Identificação de Competências e Habilidades, e os que não se enquadrarem na clientela do Centro, após devolutiva com a família, serão orientados para a busca de outros programas, serviços e modalidades de atendimentos.

9.1.2 Sala de Identificação de Competências e Habilidades – SICH

Constitui a primeira etapa de ingresso no Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, que visa desenvolver habilidades e competências através de sondagens de aptidões e interesses para as atividades laborativas das oficinas pedagógicas, como também, desenvolver hábitos de atitudes sociais, aspectos cognitivos, motores e sócio-afetivos para adquirir independência nas atividades de vida autônoma.

Os alunos terão acompanhamento sistemático da equipe interdisciplinar a fim de identificar as habilidades e potencialidades destes nas atividades práticas vivenciadas em sala de aula, que juntamente com o professor, após a avaliação, será direcionado para a oficina pedagógica escolhida ou para o programa que visa competência de vida.

9.1.3 Programa para Competência de vida

Competência de Vida é um programa pedagógico que visa fornecer meios para tornar o aluno o mais independente possível no meio social em que vive, conforme suas limitações e potencialidades.

São elegíveis para este programa, alunos a partir de 14 anos, deficiente intelectuais, múltiplas e síndromes, que não evidenciam os pré-requisitos básicos para ingresso ao atendimento nas oficinas pedagógicas, como também os que não

apresentam habilidades psicomotoras, atividades de vida autônomas, prática e cognitivas.

Os conteúdos a serem trabalhados são:

a) - Atividades da Vida Autônoma

Higiene corporal e ambiental; vestuário; alimentação; comunicação e locomoção.

b) Ajustamento sócio-emocional

Relação de cortesia; participação em grupo e conduta social adequada.

c) Desempenho Educacional

Compreensão e execução de comando verbal simples e complexo; atenção na realização de tarefas; trabalhos manuais e/ou laborais.

d) Habilidades Psicomotoras

Controle muscular; coordenação viso motora; coordenação motora global; marcha, equilíbrio e postura; esquema corporal e cognição.

e) Atividades Complementares

Artes visuais; música, dança, teatro, recreação ou Psicomotricidade e Informática Educacional.

É de suma importância o envolvimento da equipe multiprofissional neste programa, a fim de promover a dinamicidade e desenvolvimento integral dessa clientela.

O espaço físico requer sala arejada com equipamentos e materiais específicos para as atividades a serem desenvolvidas.

A dinâmica de atendimento requer horário flexível e atendimento à diversidade da clientela.

a) Atividade de Vida Autônoma (A. V. A): 2 (duas) horas aula diariamente;

b) Atividades Artísticas:

- Artes visuais: uma hora uma vez por semana;
- Artes cênicas: uma hora uma vez por semana;

c) Atividades Recreativas e Psicomotoras: uma hora aula, duas vezes por semana, ou de acordo com a especificidade de cada aluno;

d) Informática Educacional; uma hora aula, uma vez por semana.

9.1.4 Oficinas Pedagógicas

As Oficinas Pedagógicas caracterizam-se por considerar ações voltadas para a identificação das potencialidades dos educandos para desenvolver as competências e habilidades necessárias às atividades laborais.

Dessa forma a nossa proposta prima-se pelo desenvolvimento de competências as quais envolve o domínio dos quatro pilares que fundamentam a educação, os quais sejam:

- a) **Aprender a conhecer:** Desenvolvimentos de competências para construir conhecimentos, exercitar pensamentos, atenção, percepção para contextualizar informações e para saber se comunicar;
- b) **Aprender a fazer:** Por em prática os conhecimentos significativos aos trabalhos futuros, enfatizar a educação profissional, descobrindo o valor do trabalho e sua importância, transformando o progresso do conhecimento em novos empreendimentos e em novos empregos;
- c) **Aprender a ser:** A educação deve preparar o aluno de forma integral, física, intelectual e moral, para saber agir em diferentes condições e situações por si mesmas;
- d) **Aprender a conviver:** Saber conviver com os outros, respeitar as diferenças, conviver com a diversidade, aprender a desenvolver projetos solidários e cooperativos, em busca de objetivos comuns. (VIEGAS, 2003).

Os objetivos específicos das Oficinas Pedagógicas são:

- a) Possibilitar que o aluno adquira nível máximo de autonomia;
- b) Desenvolver padrões de desempenho exigido para o trabalho;
- c) Utilizar técnicas de trabalhos artesanais e/ou comerciais, familiarizando-se com o uso de ferramentas com o material e com as técnicas em cada oficina;
- d) Capacitar para o ingresso na etapa da qualificação para o trabalho.

O Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff conta com as seguintes **Oficinas Pedagógicas:**

Oficina de Encadernação e Xérox, Reciclagem de Papel, Trabalhos Manuais, Cerâmica, Laboratório de Alimentação e Nutrição (LAN) e Jardinagem e Paisagismo.

Estas Oficinas Pedagógicas no contexto da inclusão oportunizam aos alunos com deficiência intelectual e múltipla a aprendizagem das habilidades básicas, específicas e de gestão, tendo em vista a preparação para o trabalho e a convivência na comunidade.

a) **Habilidades Básicas**

Referem-se às competências e conhecimentos básicos essenciais para o mundo do trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, componentes de saúde e segurança para o trabalho, preservação ambiental e outros eventuais requisitos para as demais habilidades.

As Atividades Acadêmicas serão adaptadas com currículo funcional para aqueles que não possam beneficiar-se do currículo da base nacional comum para atender as necessidades práticas da vida, conforme consta nas Diretrizes da Educação Nacional para a Educação Especial na Educação Básica, pg. 58 e no Decreto 2208/79, art. 3 e inciso I, que contempla educação profissional a nível básico, independente de escolaridade prévia.

- **Informática Educacional**

Com as novas tendências mundiais e as urgentes mudanças sociais, é de suma importância a utilização da tecnologia da comunicação e informação como ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem. , pois possibilita que o aluno seja sujeito ativo no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento.

O conteúdo curricular é definido nos PCN's do Ensino Fundamental MEC/1998, trabalhando os temas transversais, utilizando a metodologia de projetos, versando sobre temas importantes para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Essa prática tem trazido resultados promissores, proporcionando aos alunos avanços significativos no processo de aprendizagem, tendo em vista serem efetuados no **Laboratório de Informática Educacional (PROINFO)**, na elaboração de atividades diversificadas com a criação de desenhos, pinturas e texto, explorando softwares educativos e também reforços relacionados às necessidades das habilidades necessárias para o trabalho.

- **Atividades Complementares**

São atividades que envolvem Artes Visuais, Dança e Teatro, Educação Física (Práticas Desportiva e Recreação) e Psicomotricidade.

As atividades complementares têm como objetivo investigar e desenvolver o potencial artístico e o talento dos alunos em diversas áreas de arte, cultura e do esporte.

b) Habilidades Específicas

São competências e conhecimentos específicos acerca de processo, métodos, técnicas, normas, regulamentações, tipos de materiais e de equipamentos e outros conteúdos específicos de acordo com o projeto de cada Oficina do Centro.

As Habilidades Específicas devem ser desenvolvidas e adquiridas a partir da realidade objetiva de cada aluno. Ao professor cabe avaliar o nível de potencialidades efetivas de que o aluno mostre ser detentor.

c) Habilidade de Gestão

Referem-se a competências e conhecimentos relativos à atitude de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenas empresas, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual e do processo produtivo.

É necessário articular atividades focando o desenvolvimento integrado de habilidades básicas, específicas e de gestão definidas em função do mercado de trabalho, ou seja, do setor produtivo, reunindo interesses e necessidades dos alunos trabalhadores e empresários.

O tempo de permanência nas Oficinas Pedagógicas será de 4 (quatro) anos ou de acordo com o desenvolvimento das habilidades laborais podendo o aluno dar continuidade na etapa de Qualificação Profissional a partir da verificação do desenvolvimento dos mesmos, no que tange as habilidades básicas, específicas e de gestão.

Metodologia:

Convém ressaltar, que as atividades acadêmicas e complementares devem ser planejadas, contextualizada com as atividades práticas, com vistas à formação de hábitos e atitudes de trabalho, como também o desenvolvimento de conteúdos que tenham valor na vida dos alunos.

O grupo de alunos deverá ser feito de acordo com o seu interesse e habilidades nas atividades práticas e complementares e o conteúdo programático deverá ser dividido em vários níveis, com o grau de dificuldades crescentes.

Avaliação

A avaliação nas Oficinas Pedagógicas e Atividades Complementares valer-se-á de vários instrumentos e técnicas a fim de evidenciar o desempenho do aluno tais como: estudo de caso; observações informais em várias situações práticas em sala de aula; avaliação de desempenho bimestral e reflexões diárias, objetivando registrar os avanços dos alunos.

a) Dinâmica de Atendimento

- As Habilidades Específicas nas Oficinas Pedagógicas terão a duração de 2 (duas) horas aula diárias, perfazendo 8 (oito) horas semanais;
- As atividades de gestão serão ministradas concomitantes nas Oficinas Pedagógicas;
- As Habilidades Básicas terão duração de 2 (duas) horas aulas diárias, perfazendo 8 (oito) horas semanais;
- Informática será juntamente com o horário de escolarização;
- Atividades complementares: 1 (uma) hora aula diária;
- Modulação das Oficinas: 10 (dez) a 12 (doze) alunos por oficina ou será de acordo com o grau de dificuldades dos mesmos.

b) Transferência

- Quando os alunos atingirem as competências e habilidades trabalhadas nas oficinas pedagógicas, deverão dar continuidade em outras etapas do processo de educação profissional.
- Quando o aluno alcançar os objetivos propostos na atividade acadêmica do Centro, e atingir a idade de 18 anos, será encaminhado para dar prosseguimento dos estudos no ensino regular na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA);

c) Terminalidade

A terminalidade do aluno dar-se-á após 08 (oito anos) de permanência no Centro, pelo alcance máximo dos objetivos propostos no processo de profissionalização para posterior encaminhamento ao mercado do trabalho como estagiário, emprego competitivo, núcleo cooperativo.

A partir do 6º ano de permanência no Centro, depois de esgotadas todas as possibilidades, o aluno que não atender os pré-requisitos para sua inclusão no

mercado de trabalho, será acompanhado, juntamente com a família, pela equipe multiprofissional para que seja realizado o seu desligamento.

Em qualquer época, quando constatado pela equipe que o aluno não se beneficia com os programas oferecidos pelo Centro, após estudo de caso, o mesmo poderá ser encaminhado para outros atendimentos que venham satisfazer as suas necessidades.

9.2 Qualificação para o Trabalho

A etapa de Qualificação para o Trabalho visa à capacitação do educando para o ingresso no mundo do trabalho, considerando ou não, o nível de escolaridade do mesmo, conforme consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e no Decreto nº 208, de 17 de abril de 1997, Art. 1º:

A educação profissional tem por objetivos: I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas [...] IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997, p. 159).

Esta etapa desenvolve-se em duas modalidades: Formação para o Trabalho e Habilitação Profissional.

9.2.1 Formação para o Trabalho

A formação para o trabalho constitui a primeira fase da qualificação para o trabalho, funcionando no Centro, na Sala de Formação para o Trabalho, com as habilidades específicas em serviços de supermercado, manutenção e limpeza, office-boy e office-girl e na Sala de Hotelaria com a especificidade na função de camareira (o) e copeira (o), com previsão para o ano de 2009.

Os objetivos específicos nesta fase são:

- a) Preparar o aluno para o exercício de atividades profissionais;
- b) Aperfeiçoar os conhecimentos básicos, específicos e de gestão;
- c) Servir de treinamento para posterior colocação no mercado competitivo de trabalho;

- d) Oferecer ao aluno condições para o desenvolvimento de postura adequada para o trabalho;
- e) Encaminhar o aluno para a habilitação profissional por meio do sistema “S”;
- f) Encaminhar o aluno para o estágio remunerado.

Essa primeira fase visa, por meio de atividades práticas, desenvolver o potencial laborativo do aluno para executar e produzir trabalho com qualidade, quantidade e responsabilidade na função que será colocado futuramente no mercado competitivo de trabalho.

Juntamente com as atividades voltadas para a qualificação profissional na fase de formação, o aluno deverá participar concomitantemente de atividades acadêmicas e informática educacional, visando aprimorar o nível de conhecimento, promovendo sua inclusão digital, integrando as habilidades básicas, específicas e de gestão que se fazem necessárias para fixar os conteúdos ainda não adquiridos.

Os alunos terão ainda complementaridade nas áreas de cultura, arte, esporte e lazer.

Deverá ter acompanhamento constante da equipe multidisciplinar e avaliação de desempenho a fim de verificar o avanço dos alunos e acompanhá-los na etapa posterior em situação real de treinamento.

Estágio Remunerado

O Estágio Remunerado funciona no período de 01 (um) ano, realizado no CEEE Helena Antipoff e nos demais Centros de Educação Especial, Órgãos Governamentais, não Governamentais e em Empresas Privadas, através de convênio com a Secretaria de Estado de Educação.

Após o período determinado o estagiário poderá ou não ser incluso na empresa.

Caso o aluno, após o estágio, não esteja apto a ingressar no trabalho competitivo, será qualificado para uma segunda oportunidade.

Como pré-requisitos devem ter idade superior a 16 anos; possuir documentos; independências nas atividades de vida autônoma e locomoção; habilidades e competências necessárias para o treinamento proposto; passar pelo processo de Educação Profissional.

Os procedimentos para encaminhamento ao estágio requerem a sensibilização de empresários e dirigentes de órgãos públicos sobre o potencial

produtivo e laborativo da pessoa com deficiência, bem como apresentação da legislação que ampara o estagiário, conforme instrução normativa nº 05, de 30/08/1981 e da lei 8. 859, de 13/03/1994, como também firmar contrato entre a empresa, instituição, família e aluno.

É de fundamental importância o acompanhamento dos seguintes técnicos: Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo e Fisioterapeuta para o atendimento satisfatório.

9.2.2 Habilitação Profissional

Consiste em propiciar ao aluno a aquisição de conhecimentos de uma profissão ou ocupação em curso. Considera-se este momento como a finalização do processo de qualificação profissional, que preferencialmente deve realizar-se em parcerias com as agências formadoras de educação profissional (“Sistema S”, Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e outros recursos da comunidade), na perspectiva de propiciar a construção de competências fundamentais à inclusão do aluno deficiente intelectual e múltiplo nos seus cursos regulares e convalidar os cursos profissionalizantes realizados por escolas especiais de educação profissional.

Os cursos abrangem teoria e prática com a carga horária mínima de 120 horas aulas, podendo ser realizados na própria instituição em parceria com as instituições formadoras do “Sistema S” e que os mesmos atendam às demandas do mercado de trabalho.

O aluno deve ter idade mínima de 16 anos; escolaridade essencial para aprendizagem do curso escolhido; independência quanto às atividades da vida autônoma e passar pela etapa de preparação para o trabalho.

9.3 Colocação no Trabalho

A etapa de Colocação no Trabalho busca a inclusão da pessoa deficiente em atividades laborativas, considerando suas aptidões físicas, aspirações pessoais e seu potencial, assim como as possibilidades de colocação no mundo do trabalho.

É necessário que o aluno, ao chegar nesta etapa, tenha adquirido a maioria dos conhecimentos propícios para ser inserido no mercado competitivo de trabalho.

Existem dois tipos de Colocação no Trabalho: Emprego Competitivo Tradicional e Trabalho Autônomo (cooperativa), com a participação da família.

Trabalho Competitivo Tradicional

No Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, a colocação no trabalho acontece por meio do Programa de Inclusão no Trabalho, promovendo os alunos com deficiências intelectuais, múltiplas e síndromes, maiores de 17 anos, ex-alunos inclusos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a possibilidade real de ingresso no mercado competitivo tradicional de trabalho.

Além da colocação no mundo do trabalho, o programa faz o acompanhamento e orientação durante todo o processo, contribuindo dessa forma para a construção de uma sociedade que se fundamenta em igualdade de oportunidades e no direito do trabalho de acordo com o Art. 23 da Declaração dos Direitos Humanos.

Convém ressaltar as leis que dão suportes a realização dessas ações: a LDBEN nº 9.394/96 e a lei de cotas para pessoas com deficiência lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.

Pré-requisitos para a Inclusão no Mundo do Trabalho:

- a) Estar devidamente matriculado no Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, nas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede Estadual de ensino e ex-alunos;
- b) Possuir locomoção independente, ou com ajuda da família para o acompanhamento do aluno diariamente ao local de trabalho;
- c) Possuir independências nas Atividades de Vida Autônoma e Atividades de Vida Prática;

Trabalho Autônomo

O Trabalho Autônomo é uma forma de colocação no trabalho que pode ser individual ou por meio de cooperativas, que permite a inclusão dos alunos já capacitados no mundo do trabalho, como também garante desafio que pode ser superado. Para isto devem-se conscientizar os pais e/ou responsáveis sobre os benefícios dessa forma de colocação.

Outra forma de trabalho autônomo é a indústria caseira, que possibilita acesso ao mercado de trabalho como uma atividade remunerada para pessoas com deficiência acentuada, devendo a família, fazer curso de qualificação, juntamente

com o filho, para gerenciar a indústria caseira, fornecendo-lhe todo o apoio necessário.

Algumas sugestões de cursos são: embalagem para presente, bombons de chocolate, doces em compotas e salgados.

10 METODOLOGIA

A prática metodológica do CEEE Helena Antipoff é desenvolvida a partir de integrações que envolvem vários teóricos da educação, e, que nos permite construir um trabalho dinâmico, eficaz e contextualizado, além de nos fazer compreender como se dá todo o processo de construção do conhecimento integral e global dos nossos alunos, bem quanto, a sua formação enquanto cidadão ativo na sociedade em que vive.

Nesta dimensão, o CEEE Helena Antipoff, oferece aos educandos, vivência de situações educativas reais e significativas nas Oficinas Pedagógicas, por meio da distribuição de conteúdos adaptados à realidade da nossa clientela, levando em consideração, as habilidades básicas, específicas e de gestão, que irão impulsionar a ação educativa, para que sejam desenvolvidas as competências e habilidades, pois acredita-se ser de suma importância para a qualificação profissional e sua aplicabilidade no mundo do trabalho.

Destaca-se que os métodos e técnicas utilizados neste Centro de Ensino de Educação Especial, estão fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Adaptações Curriculares e nas experiências dos nossos profissionais, que atendem aos alunos com deficiência intelectual, múltiplas e síndromes.

É importante ressaltar, que as adaptações realizadas no currículo, atendem as necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração as potencialidades, para que consigam maior aproveitamento e desenvolvimento de suas competências e habilidades, nas diversas áreas do conhecimento.

Têm-se como pressupostos metodológicos o enfoque curricular adotado e orientado dentro do currículo funcional, onde se desenvolvem as habilidades já retratadas anteriormente:

- a) As metodologias aplicadas devem ser direcionadas às especificidades dos alunos;
- b) Os alunos são tidos como sujeito ativo de todo processo educacional;
- c) Desenvolve-se a capacidade dos alunos no que concerne ao aprender a aprender, aprender fazendo, saber-ser, saber-agir;
- d) A temporalidade é tida como fator preponderante ao aprendizado do aluno;

- e) Utiliza-se sempre a flexibilização curricular, para dar sentido ao que se quer atingir junto aos educandos, nos momentos de aprendizagens;
- f) Desenvolve-se ações com respaldo holístico para estimular o lado intelectual, afetivo, físico, ético, espiritual e emocional;
- g) O educador é visto como facilitador orientador e estimulador das inteligências múltiplas para que descubra os talentos de cada um de modo individualizado;
- h) O processo avaliativo é contínuo, permanente e global;
- i) São oferecidos programas específicos, envolvendo as famílias e os alunos para sensibilizá-los quanto ao trabalho autônomo como meio de geração de renda.

Nas ações pedagógicas no cotidiano escolar são usados procedimentos que edificam de forma enriquecedora o trabalho nas oficinas pedagógicas, a seguir:

- a) Projetos Educativos de cunho interdisciplinar;
- b) Feira Cultural com exposição dos trabalhos do Centro elaborados pelos alunos;
- c) Teatro, dança, coreografias e dramatizações;
- d) Sessões de estudo e capacitação junto ao corpo técnico e docente, visando uma maior fundamentação teórico-metodológica que promova a qualificação profissional;
- e) Encontros de pais para melhoria do relacionamento família x escola;
- f) Seminários, cursos, congressos, oficinas para oportunizar o aprendizado do corpo técnico e docente;
- g) Intercâmbio entre instituições assistenciais para dar suporte ao atendimento do nosso educando;
- h) Turismo educativo e ecológico, para que conheçam sua história e conserve o meio ambiente, abrangendo os projetos educativos da instituição;
- i) Atividades competitivas desportivas, inter-colégios (APAE, Colégio Apoio, Pestalozzi e instituições filantrópicas) visando à integração entre os grupos;
- j) Oficinas de leitura como suporte ao trabalho de alfabetização de Jovens e Adultos com deficiência intelectual e múltipla que acontece

nas oficinas de escolarização tendo como apoio o laboratório de informática;

- k) Jogos Estudantis Especiais - II campeonato PARAOLÍMPICO - Brasília;
- l) Corridas Olímpicas em parceria com o SESI/SENAI;
- m) Cursos de profissionalização em parceria com Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e Serviço Nacional da Indústria (SENAI).

11 PROCESSO AVALIATIVO

A inclusão tem sido entendida como um princípio que impulsiona um novo paradigma no atendimento ao aluno com deficiência. Isto foi intensificado, no Brasil, a partir da Declaração de Salamanca e é consubstanciado nos documentos nacionais com a LDBEN, em diversos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e mesmo nos Parâmetros Curriculares (PCN), os quais podem ser considerados como a referência curricular que direciona a ação educativa de âmbito nacional.

Desta forma, a questão da avaliação desponta como elemento essencial para direcionar a prática pedagógica, colocando em destaque o desempenho escolar desses alunos e a proposição da flexibilização curricular, dando ênfase ao seu potencial psicossocial.

Os PCN's preconizam que a adequação curricular busca subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade, e, na organização do trabalho didático-pedagógico para atender as necessidades particulares de aprendizagem do aluno.

O que se almeja é a busca de soluções para as reais necessidades específicas e funcionais, haja vista, ser importante observar que as adaptações curriculares, focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal, e, não se centralizam nas deficiências e limitações deste alunado.

Segundo Luckesi, 1990, a avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada aprendizagem realizada.

Portanto, cabe-nos ressaltar que o professor no processo avaliativo, deverá assumir o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas enriquecedoras, a partir da observação e conhecimento de cada um, sem perder a observação do conjunto e promovendo ações interativas. O aluno com deficiência intelectual e múltipla deve

sempre ser colocado em confronto com vários desafios cognitivos, para que seu processo de construção mental seja estimulado.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (pg. 58, 59), tanto o currículo como a avaliação deve ser funcional, buscando os meios úteis e práticos para favorecer o desenvolvimento das competências sociais, o acesso ao conhecimento, à cultura, e, às formas de trabalho valorizadas pela comunidade, e a inclusão do aluno na sociedade.

A LDBEN retrata que a terminalidade específica, é uma certificação de conclusão de escolaridade, fundamentada em avaliação pedagógica com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelo educando com deficiência intelectual ou múltipla.

Por conseguinte, esta certificação abrirá possibilidades de novas alternativas educacionais, tais como, o encaminhamento para cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de Educação Profissional, bem como, a inclusão no mundo do trabalho.

A Educação Profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa à sua inclusão produtiva e cidadã na vida da sociedade. Neste sentido, o CEEE Helena Antipoff procura proporcionar uma educação pautada em flexibilizações e adaptações, com vistas a favorecer e estimular a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino nas Oficinas Pedagógicas de modo que as atividades laborativas sejam ajustadas ao processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração as diferentes características individuais, potencialidades e capacidades dos alunos.

O processo avaliativo é realizado a partir do momento em que o aluno é recebido e, prossegue ao longo de todo período escolar, portanto, é um processo contínuo e permanente, com ênfase no aspecto pedagógico, por permitir que seja reajustado constantemente o planejamento e as ações de ensino de forma a atender às necessidades dos alunos em seu processo de aprendizagem, e considerando o educando em seu contexto biopsicossocial, visando o desenvolvimento de suas competências e habilidades com participação ativa na vida social, cultural, desportiva e profissional.

Desenvolvem-se ações, parcerias e programas articulados e integrados entre outras áreas, tais como: educação, ação social, saúde e trabalho, com

acompanhamento, diagnóstico diferencial, atendimento educacional, formação para o trabalho e posterior inclusão no mundo do trabalho.

Para tanto, faz-se necessário realizar, direta e continuamente, atendimentos avaliativos sócio-psicopedagógicos com a equipe multiprofissional, com base num diagnóstico contínuo que é realizado a cada bimestre, a fim de direcionar procedimentos que oportunizarão o desenvolvimento integral e global do aluno.

É importante que se tenha em mente que a avaliação é parte imprescindível de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois permite reconhecer diariamente os resultados obtidos nas tarefas e/ou atividades realizadas, constatando-se o progresso alcançado, analisando-se os meios utilizados para atingir os fins propostos e procurando-se meios de reunir evidências, a fim de verificar se as mudanças previstas ocorreram realmente a partir do que o aluno tem como possibilidade, do que ele é capaz de fazer.

A avaliação deve ser considerada elemento integrante de todas as etapas do processo de construção do conhecimento da Educação Profissional que se realiza na escola. Sua função deve ser de investigação diagnóstica, contínua, cumulativa, sistemática e compartilhada, que se destina a verificar se houve desenvolvimento que englobe o emocional e o cognitivo.

Em seu sentido mais amplo, a avaliação deverá se preocupar em estimular o aluno, e não, o de detectar acertos e erros; deve contemplar as dimensões técnicas, éticas, humanas, intelectuais, sociais e culturais; deve ser reflexiva, conduzindo sempre a uma auto-avaliação.

Portanto, a avaliação realizada no CEEE Helena Antipoff, tem sempre como objetivo melhorar o processo de ensino, identificar os pontos que devem ser trabalhados, que permitirão a retroalimentação no planejamento para promover atitudes favoráveis, além de servir de instrumento qualitativo, estimulando o desenvolvimento, possibilidades, criando expectativas positivas, aguçando a curiosidade, criatividade e elevando a auto-estima, condições fundamentais para o alcance do sucesso, ou seja, desenvolvimento de competências e habilidades individuais, que lhes assegurem autonomia, para que possam afirmar-se socialmente através da inclusão no mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, dizemos que os alunos com deficiências intelectuais e múltiplas deste Centro, terão as Oficinas Pedagógicas como um laboratório de

construção de aprendizagem, e, encontrarão no professor e na equipe técnica, o apoio e orientação necessária e segura para ir construindo seu itinerário formativo, respaldado na amplitude do desejo de acreditar sempre na sua capacidade de aprender, de fazer e de compartilhar no trabalho a realização de seu projeto de vida.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Projeto Político-Pedagógico representa um marco na história desta instituição por retratar toda trajetória de luta em favor da pessoa com deficiência intelectual e múltipla, síndromes e paralisia cerebral, sua dinâmica de funcionamento e todas as ações de cunho sócio-político e didático-pedagógico desenvolvidas pela equipe escolar.

É fruto de uma reflexão coletiva, da prática vivida por todos os envolvidos à luz dos princípios norteadores, metas e objetivos adotados para o Centro de modo a favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da clientela atendida.

A contribuição de cada ator social é fundamental para a compreensão da relevância de sua ação para a formação e desenvolvimento dos alunos em todas as dimensões: sócio-afetiva, física, cognitiva, cultural e profissional, pois passa a conhecer o que faz, para quem faz, como faz e porque faz.

As ações presentes neste documento buscaram atender a todos em sua diversidade, através de diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos de forma individualizada.

Garantir a caminhada desses alunos no processo de aprendizagem e de construção de habilidades e competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é o grande desafio e o objetivo primeiro de toda ação educacional dos profissionais que fazem parte deste Centro.

Dar continuidade a esse projeto se constitui em uma tarefa de todos que estão e que passarão pelo Centro, de forma a redimensionar, sempre que possível e necessário, as ações para acompanhar os processos de mudanças advindas do mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2003.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **Modernização da educação profissional das pessoas com necessidades educacionais especiais**. Florianópolis: APAE, 2003.

BATISTA, Cristina et al. **Educação profissional e colocação no trabalho**: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência. Brasília, DF: Federação Nacional das APAES, 2001.

BERGER FILHO, Ruy L. **Construindo a educação profissional**. Brasília, DF: Programa de Expansão da Educação Profissional, Ministério da Educação, 1997.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência mental**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Dg, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 5 out. 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno deficiente. 2. ed. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1993. (Série Hipótese).

CARLO, Marysia Mara Rodrigues Prado de. **Se essa casa fosse minha...** instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Pleseus Editora, 1999.

CARRETERO, Mário. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. Resolução nº 291, de 12 de dezembro 2002. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cge.ma.gov.br/documento.php?ldp=1370>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

FÁVERO, Eugênia Augusta G. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília: SEESP, 2007.

GOYOS, Celso. **Inclusão social: formação do deficiente mental para o trabalho**. São Carlos: Editora Rima, 2006.

JANNUZZI, Gilberto S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Editora Avercamp, 2006.

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorin (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-29.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TURRA, Cinthia; MARTINES, Isaura; PINTO, Maria Lúcia Mariotto. **Inclusão: um princípio igualitário e democrático**. Curitiba: Base, 2002.

VEER, René; VALSINER, Joan R. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução Cecília Bartaloti. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papiros, 2002.

VIEGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação profissional**: Indicações para ação: a interface da educação profissional. Educação Especial. Brasília, DF, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.