



INÊS CRISTINA DI MARE SALLES

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL EM ESCOLAS COOPERATIVAS NA
PERSPECTIVA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Leandro Konder

Rio de Janeiro
Setembro de 2006



INÊS CRISTINA DI MARE SALLES

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL EM ESCOLAS COOPERATIVAS NA
PERSPECTIVA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Leandro Augusto Marques Coelho Konder
Orientador
Departamento de Educação - PUC-Rio

Profª Dra. Sonia Kramer
Departamento de Educação - PUC-Rio

Profª Dra. Lia Tiriba
Departamento de Educação- UFF

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 18 de setembro de 2006.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

INÊS CRISTINA DI MARE SALLES

Inês Cristina Di Mare Salles, fonoaudióloga e educadora, vem trabalhando com o atendimento de pessoas em situação de exclusão social. Em relação aos seus estudos e pesquisas tem se vinculado a projetos e programas que investigam as potencialidades emancipatórias de experiências educacionais, refletindo sobre as relações entre as categorias trabalho e educação.

Ficha Catalográfica

Salles, Inês Cristina Di Mare

Limites e possibilidades da educação especial em escolas cooperativas na perspectiva da transformação social / Inês Cristina Di Mare Salles ; orientador: Lenadro Konder. – 2006.

181 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Inclusão. 3. Educação para a transformação social. 4. Cooperativismo. 5. Aprendizagem. I. Konder, Leandro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

A todos os educadores e alunos
que com seu trabalho
colaboram na transformação da sociedade.

Agradecimentos

Ao meu orientador e amigo Leandro Konder, que com sua generosidade e exemplo de vida, me ensinou que o rigor científico pode ser alcançado com companheirismo e humanidade.

A Profa. Dra. Sônia Kramer que acompanha com prazer à travessia dos alunos pelas pontes que ligam a ciência, a vida e a arte.

A todos os professores e funcionários do Departamento de Educação da Puc-Rio, pela atenção, carinho, seriedade e solidariedade com que trabalham.

A Natale Di Mare Filho, em memória de meu querido Tio Nata, que acolheu meu inconformismo adolescente, e, com seu bom humor, me apresentou de forma encantadora o universo das experiências humanas que transformaram a história.

A minha mãe, Adelina Di Mare, pelo seu apoio e amor, fundamentais para que eu enfrente os desafios da vida inteira.

A Vovó Dulce, Andréia e Felipe, meus irmãos, preciosos em seu apoio e cúmplices discretos.

Ângela, irmã querida, pela ajuda na formatação final e sua família pela paciência e companheirismo, mesmo em momentos de cansaço.

As minhas *amigas-irmãs* Joyce Teixeira, Sandra Celano, Rejane Prestes, Magda Sá, Eliana Lobo, Edenise Antas, e Marise Ramõa, cada uma, em um momento diferente de vida, me mostrou com graça e verdade, a coragem de amar, a liberdade no educar e o viver para a emancipação.

Aos familiares, amigos, companheiros de trabalho e de coração pelo apoio, paciência e afeto neste período.

A equipe das cooperativas educacionais pesquisadas e seus alunos que na receptividade ao projeto mostraram coragem, determinação e incentivo à produção do conhecimento.

A OCB/SESCOOP/RJ pelo incentivo à produção de pesquisa e apoio ao ramo educacional.

A Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos que me comoveu com sua vivacidade ao tratar dos excluídos na educação.

A Profa. Dra. Lia Tiriba pela simplicidade e beleza com que me fez enxergar a vida, o ser humano e o trabalho.

Resumo

SALLES, Inês Cristina Di Mare; Konder, Leandro. **Limites e Possibilidades da Educação Especial em Escolas Cooperativas na Perspectiva da Transformação Social**. Rio de Janeiro, 2006, 181 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O estudo investigou o processo de atenção aos alunos com deficiências em duas escolas cooperativas, uma de ensino regular e outra especial. Buscou levantar as concepções de mundo, trabalho, educação e as relações com o paradigma da inclusão escolar. A pesquisa desenvolveu-se na perspectiva qualitativa de cunho sócio-histórico, a qual acentua a relevância social no universo científico. Assim, o diálogo com os trabalhadores, a observação dos alunos e a análise documental se articulou aos estudos teóricos para explicitar as contradições da práxis, em uma espiral entre o particular e o universal. A contribuição de Bakhtin norteou o estudo fazendo emergir o texto e o contexto dos projetos pedagógicos a partir de uma relação ativa entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Compõem esta interlocução os principais pensadores contemporâneos que tratam da temática sob a ótica da literatura de base marxista. A pesquisa evidenciou como limite principal os problemas socioeconômicos e a insipiência do próprio ramo do cooperativismo educacional. Estas dificuldades interferem na remuneração dos cooperados desafiando a manutenção destes espaços escolares. Em termos de potencialidades foi explicitada a afinidade entre os princípios dos projetos pedagógicos e da autogestão com os ideais de uma sociedade mais justa. Em relação ao projeto pedagógico, a centralidade nos alunos vem sendo aprimorada e avaliada como fundamental para os avanços no nível dos vínculos sociais e na aprendizagem formal de todos, não só dos alunos com deficiências.

Palavras-chave:

Inclusão. Educação para a transformação social. Cooperativismo. Aprendizagem.

ABSTRACT

SALLES, Inês Cristina Di Mare; Konder, Leandro. **Limits and potentialities of the especial education in the cooperative schools in the perspective of social transformation.** Rio de Janeiro, 2006, 181 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The study investigates the process of attention to the pupils with deficiencies in two cooperative schools, one of regular education and another special one. It searched to raise the conceptions of world, work, education and the relations with the paradigm of the pertaining to school inclusion. The research developed in the qualitative perspective of matrix partner-description, which accents the social relevance in the scientific universe. Thus, the dialogue with the workers, the comment of the pupils and the documentary analysis if articulated to the theoretical studies to disclose the contradictions of the práxis, in a spiral between particular and the universal one. The contribution of Bakhtin guided the study making to emerge the text and the context of the pedagogical projects from an active relation between the researcher and the citizens of the research. The main thinkers compose this interlocution contemporaries who deal with the thematic one under the optics of the literature of marxist base. The research evidenced as main limit the social and economic problems and the ignorance of the proper branch of the “Cooperating Education”. These difficulties intervene with the remuneration of the cooperated ones defying the maintenance of these pertaining to school spaces. In terms of potentialities the affinity between the principles of the pedagogical projects and the self management with the ideals of a society more joust was disclosed. In relation to the pedagogical project, the focus in the pupils has been improved and evaluated as basic for the advances in the level of the social bonds and in the formal learning of all, not only of the pupils with deficiencies.

Word-key:

Inclusion. Education for the social transformation. Cooperating. Learning.

SUMÁRIO

1. Introdução	
1.1. Metodologia	27
2 A educação na mão dos educadores: As experiências da Tupambaé e da Semente face as políticas de inclusão	
2.1 Educação para Além do capital: principais idéias	38
2.2 Cooperativismo e Cooperativa Educacional: fundamentos e algumas ambivalências	42
2.3 Educação e Administração para a Transformação Social	68
2.4 A Administração Escolar	69
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: UM DEBATE AMPLIADO	
3.1 Educação Inclusiva: fundamentação filosófica	76
3.2 Direitos Humanos, um discurso emancipatório?	81
3.2.1 Do localismo globalizado ao cosmopolitismo: um caminho para os direitos humanos	88
3.2.2 Educação em Direitos Humanos como instrumento de transformação social	91
4 HISTÓRICO DA ATENÇÃO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	
4.1 Trajetória histórica do atendimento escolar especializado	96
4.2 O conceito de deficiente	113
5 Educação, Cooperativismo Educacional e Educação Inclusiva: Alguns pontos e contrapontos	
5.1 Caracterização das escolas	117
5.1.1 Cooperativa Educacional – alguns desafios	127
5.1.2 Escola inclusiva, escola especial ou educação de qualidade?	130
6 Considerações Finais	156

7. Referências Bibliográficas	166
--------------------------------------	-----

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com profissionais	172
APÊNDICE B - Aspectos observados e conversas com os alunos	173
APÊNDICE C - Breve perfil dos profissionais	174
APÊNDICE D - Breve perfil dos alunos	178

1 INTRODUÇÃO

Guerreiros são pessoas tão fortes, tão frágeis
Gonzaguinha

Esta pesquisa tem como objeto compreender os limites e possibilidades da Educação Especial nas cooperativas educacionais na perspectiva da transformação social. Estas são compreendidas como espaços de educação autogeridos sob uma forma específica na economia e no contexto educacional privado. A gestão democrática é um dos princípios fundamentais destas iniciativas.

Para tanto, toma-se por campo empírico a comparação entre as experiências de duas escolas: a Cooperativa Educacional Integrada Tupambaé¹, da qual a autora participa desde a sua fundação e a Cooperativa Escola Semente²

A Escola Tupambaé é fundada como cooperativa em 1992, devendo-se ressaltar a participação da pesquisadora como sócia-fundadora da mesma. Por esta experiência aliada a outras inquietações existenciais, éticas e políticas relacionadas ao mundo do trabalho e da educação surgiu o desejo de pesquisar o tema proposto. No grupo atual de cooperados da escola, a autora é a única representante dos fundadores que ainda trabalha na escola. Situar a Tupambaé historicamente, também significa situar um pouco da história de vida desta pesquisadora.

A Tupambaé surge como uma forma de manutenção dos postos de trabalho de alguns profissionais que atuaram, durante a década de 80, em uma escola particular que faliu. Nesta escola se realizava uma proposta pedagógica sócio-construtivista atendendo a todos os tipos de alunos, ou seja, em cada sala de aula poderia ter até duas crianças com

¹ A Cooperativa Educacional Integrada Tupambaé também é citada neste trabalho como Cooperativa, Escola Tupambaé e Tupambaé. Da mesma forma, a Cooperativa Escola Semente também é citada como Escola Semente e Semente.

² A segunda cooperativa escola eleita para a pesquisa foi a Amigos da Terra. Entretanto, a realização de um estudo que mostrasse os esforços para o atendimento dos alunos com deficiências, sob as condições econômicas que a cooperativa estava atravessando, causou um certo constrangimento em alguns professores, impedindo a continuidade do estudo de campo. Tornou-se necessária então, uma mudança. Conforme a avaliação dos critérios de seleção para a pesquisa, a outra cooperativa educacional indicada era a Escola Semente. Mesmo assim, agradecemos o esforço da direção da Amigos da Terra em colaborar com o trabalho e reconhecer a contribuição deste para o cooperativismo educacional e a educação como um todo.

deficiências (como ainda eram chamadas na época)³. Havia também, uma classe especial para educação infantil - casos sindrômicos e problemas emocionais graves - e uma para adolescentes ainda não alfabetizados.

Neste contexto de desafio prático/pedagógico são estudados teóricos como Piaget, Vygotsky, Ferreiro, Teberosky, Weiss, Grossi, Soares etc. Apesar das dificuldades cotidianas constantes, este projeto permitiu aos alunos a expressão de suas hipóteses sobre a construção dos objetos, modificando, consideravelmente, as relações entre os profissionais e estes alunos e, sobretudo, deles com eles mesmos e seus familiares.

Este período é apontado por Glat (1995) e Santos (1997) como momentos de transição entre os paradigmas da diferença e da igualdade. Falava-se de integração dos alunos portadores de deficiências, e já se ampliava a discussão nos movimentos de defesa de direitos sobre os problemas da exclusão social, enfatizando o acesso, a permanência e qualidade da escola para todos.

Com o fechamento da escola particular citada anteriormente, os professores dos alunos especiais e seus pais temeram a descontinuidade do trabalho pedagógico e partiram em busca de alternativas. Antes disso, houve um período tenso de relações patrão versus empregado, no qual longas greves e momentos de violência contra os trabalhadores marcaram as trajetórias de seus profissionais, fazendo-se perceber as contradições da relação capital e trabalho. Dentre elas a direção apontada nos projetos políticos pedagógicos, as necessidades concretas dos professores, as condições sócio-culturais dos pais e, ainda, a concorrência do mercado no âmbito educacional.

Desejava-se encontrar uma forma alternativa de trabalho que estivesse em coerência com os princípios do trabalho pedagógico que eram desenvolvidos na sala de aula, onde se pretendia um espaço dialógico e democrático. Sendo assim, foi estudado o cooperativismo: seus princípios de participação, solidariedade, justiça, dispositivos de controle e transparência, sua história de resistência à exploração do capital. Acreditou-se

³ Mais adiante a definição deste termo é discutida, entretanto, inicialmente, são utilizadas as expressões pessoas com deficiência portadoras de deficiências ou deficientes.

que pudesse ser uma possibilidade. Encontrou-se uma abordagem econômica diferenciada.

A economia baseada na cooperação designa as atividades e organizações empresariais coletivas, que se sustentam nas seguintes normas: têm finalidade de prestação de serviços aos seus membros ou à população, autonomia de gestão, processo democrático nas decisões, primazia das pessoas e do trabalho sobre o capital na repartição dos excedentes ou lucros, participação e autoresponsabilidade no plano individual e coletivo. (VALADARES, 2003, p.23)

Surge, então, a Cooperativa Educacional Integrada Tupambaé – Escola de Educação Especial Tupambaé⁴, onde até hoje está se aprendendo a fazer cooperativa e a sermos cooperativos nos níveis relacional, econômico, político e social, trabalhando no sentido de realizar o ideal da educação para todos, com qualidade e preço justo. Inspirados em Singer (apud VEIGA, 2001, p. 15), os trabalhadores aprendem uma atitude em relação à vida e ao mundo, na qual são orientados a estar com “a cabeça nas estrelas, os olhos no mundo, o coração no outro e os pés no chão”.

A Escola Semente apresenta algumas semelhanças com a Tupambaé. Era uma escola particular que apresentava dificuldades financeiras. Nesta época, começou a convidar os professores para algumas reuniões sobre a possível formação de uma cooperativa. Havia atrasos de salários e de tributos entre outros problemas. Surgiu no grupo a idéia dos professores assumirem a escola e os advogados indicaram a constituição de uma cooperativa. Assim, em 1998 é fundada a Semente Cooperativa Escola.

O projeto político pedagógico também é sócio-construtivista. A escola desenvolve atividades da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental e ao receber crianças, não discrimina as que apresentam algum tipo de deficiência.

⁴ Tupambaé é palavra de origem Tupi Guarani que significa cooperativa ou casa de Deus. Foi escolhida devido a história deste povo do sul da América Latina que enfrentou todos os períodos de colonização e guerra sustentando-se organizados em cooperativas – Tupambaés (Manual de Cooperativismo – Biblioteca Coonatura, s.n.d.).

A associação de trabalhadores para autogerir um trabalho traz consigo a negação do trabalho assalariado, algo desafiador numa sociedade capitalista. A cooperada Claudia⁵ traduz este sentimento ao relatar o processo inicial da Semente:

É muito difícil você passar de um lado pro outro, assim completamente oposto, é uma adaptação muito delicada (...). Você aprende que aquele que era teu colega passa a ser teu funcionário (no caso de serventes e auxiliares). Você passa a ser dona (...). Havia muita desconfiança (...). Tem gente que não consegue se adaptar a realidade da cooperativa, faz fofoca em vez de ajudar (...). A gente quase 'surtava' nas reuniões (...). Agora parecemos *ladies*. - .Oi, levantei meu dedo para falar...

Tiriba (2001, p. 31) ressalta que muitas iniciativas dos trabalhadores não surgem por desejo de desenvolver uma prática autogestionada ou a partir de princípios do socialismo, mas como alternativa para manutenção de postos de trabalho pressionados pelo próprio capital.

Esta busca por meios de sobrevivência comporta a contradição entre os sentimentos individualistas e competitivos e as descobertas, nestas condições impostas pela lógica do mercado, de possibilidades de criação de alternativas de trabalho e ampliação dos horizontes em relação aos projetos societários.

Na busca de formas de economia popular e solidária, Singer (apud VEIGA, 2001, p. 11) apresenta uma visão do que vem acontecendo no Brasil e classifica dois movimentos de reação à crise do trabalho utilizando a estratégia de formação de cooperativas. O primeiro, revela a luta pela manutenção dos postos de trabalho e o segundo, a recolocação de pessoas excluídas do sistema produtivo. O autor ressalta que este modelo “não é um remendo do capitalismo, mas uma alternativa a ele”. Segundo suas avaliações, Singer propõe que se observe a cerca do tipo de empreendimento, pois no modo de produção capitalista, o cooperativismo tanto pode contribuir para a emancipação do trabalhador como para agravar as dificuldades em relação à luta pelos direitos trabalhistas.

⁵ O relato das entrevistas basear-se-á em nomes fictícios em função do caráter ético dessa pesquisa.

Os esforços dos profissionais da educação para manterem-se trabalhando e as escolhas da forma associada cooperativista são processos relativamente novos no cooperativismo do Rio de Janeiro, iniciado há pouco mais de 20 anos. Muitas escolas cooperativas ainda não se conhecem. Há um trabalho para a organização do ramo educacional no sistema cooperativista que só encontrou apoio da Organização das Cooperativas do Brasil - OCB/RJ, a partir da gestão de 2001.

A Tupambaé e a Semente participam de tal movimento no nível estadual. Têm proximidades em ambos os projetos pedagógicos e integram também, projetos de educação para o sistema cooperativista pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP/RJ. Além de freqüentarem programas de estudo sobre o atendimento aos alunos com deficiências ou da chamada educação inclusiva. Portanto, entende-se que os fatores encontrados neste trabalho de campo poderão contribuir para a temática pesquisada.

Inicialmente a proposta da pesquisa foi apresentada às equipes da Tupambaé e da Amigos da Terra. Ambas aceitaram o desenvolvimento do estudo, principalmente pelo vínculo que a pesquisadora aprofundou com estas equipes em seus anos de trabalho voltado à educação das pessoas com deficiências. E, sobretudo, pelas diversas questões que emergem desta prática tanto no nível técnico como nas incertezas em relação à consciência de classe, dos movimentos sociais e das lutas dos trabalhadores.

O trabalho de coleta de dados da Tupambaé ocorreu durante todo o ano de 2005 e avançou por 2006 devido às mudanças ocorridas na própria Cooperativa. Já na segunda instituição, o trabalho só foi possível ser iniciado no segundo semestre de 2005. Com a necessidade de se mudar para a Escola Semente, por razões já mencionadas, o período da coleta de dados aconteceu no segundo semestre do ano em períodos de trabalho nos quais se observou as turmas que tinham alunos com deficiências durante todo o turno de aula, nas manhãs e tardes, duas a três vezes por semana, conforme o calendário da instituição.

Esta situação proporcionou uma intensa convivência com os alunos e profissionais, num período extremamente valioso para a pesquisa. Quando estavam fazendo avaliações de aprendizagem, conselhos de classe, encaminhamentos e contatos com as famílias, acompanhamento dos alunos pelos profissionais de saúde e o planejamento para o ano seguinte. Oportunizando o levantamento de diversas dúvidas quanto a escola cooperativa e o atendimento dos alunos com deficiências.

Na medida em que se começa a pensar sobre o próprio fazer, não só as questões de ordem política emergem, mas também as de natureza científico-acadêmicas. Revela-se o esforço de qualificar a área e aprimorar suas condições de disputa no jogo de forças sociais. Como ressalta Ezpeleta (1986, p. 12) “a valorização do trabalho teórico surge, sem dúvida, das necessidades da prática e corresponde a uma intencionalidade política e educacional”.

Deste modo, entende-se a produção do conhecimento como um processo de escolhas que perpassa a construção do objeto, a metodologia e a própria compreensão do fenômeno, no qual a opção teórica não é aleatória, mas internamente relacionada às motivações e escolhas políticas da pesquisadora.

Partindo, assim, de fundamentos éticos e políticos busca-se uma posição frente às questões do objeto. Na escolha por um caminho de aproximação com o tema, definimos como objetivo geral:

- Identificar os limites e as potencialidades da ação pedagógica em escolas cooperativas que prestam algum tipo de Educação Especial, no que tange a perspectiva da transformação social.

Para alcançar esta visão geral, escolhemos objetivos específicos orientados para uma investigação em nível de princípios tanto da política nacional referente à inclusão como da organização das escolas pesquisadas, a saber:

- Compreender os princípios que embasam o discurso oficial sobre a política nacional de atendimento aos alunos com deficiências na perspectiva da transformação social;

- Perceber a relação dos princípios que embasam a organização das cooperativas educacionais com os princípios norteadores dos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Conforme as orientações da perspectiva sócio-histórica, Marx (KONDER, 1992) levanta o desafio de ultrapassar o nível da constatação para compreender e promover as transformações almejadas.

O contexto histórico em que estas cooperativas escolas são constituídas caracteriza-se por diversas modificações de ordem macroestruturais no capitalismo. Este modo de produção se organiza numa dinâmica intensa, na qual tenta conciliar o avanço tecnológico com estratégias políticas para diminuir custos de produção e aumentar os lucros.

Em linhas gerais, muitas mudanças ocorreram desde de movimentos como o Fordismo, Taylorismo, Toyotismo e a atual “Era da acumulação flexível”. Esta desencadeia o processo de transnacionalização da economia, o neoliberalismo e a globalização. O mercado ganha a centralidade nas relações econômicas e sociais, interferindo na regulação dos processos de produção e organização do trabalho. Neste período histórico, o mundo passa por profundas transformações nas políticas de Estado. A crise das experiências de base socialista e capitalista interfere na organização da sociedade civil, trazendo sérias implicações econômicas e sociais para a classe trabalhadora.

Nesta lógica de políticas econômicas, cujas mediações são realizadas pelo mercado, os programas do Estado de Bem Estar Social tornam-se burocráticos e onerosos para a economia dos países, tendo a maioria de suas funções privatizadas e mantendo apenas as responsabilidades mínimas - Estado Mínimo. Deste modo, a reestruturação do capital diminui os investimentos nas áreas sociais, causando um impacto devastador nos países

em desenvolvimento, na medida em que estes não conseguem implementar as políticas sociais.

Tais mudanças surgem acompanhadas de um discurso dissimulado, contendo a argumentação de que, nesta nova fase, a sociedade terá maior poder de participação e liberdade para se organizar em pequenas empresas e, estas capacidades de se tornarem mais ágeis, planejando seus ganhos, tempo de trabalho e diminuindo a corrupção, só para citar alguns aspectos considerados como vantajosos. Enfim, uma série de medidas que caracterizam a flexibilização e disfarçam o desemprego, o subemprego e os mais altos níveis de desigualdade social que os países mais pobres já enfrentaram. Conforme a análise de Harvey, este processo vem ocorrendo e criando novas contradições.

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. Ela também envolve um novo movimento que chamarei de "compressão do espaço-tempo". (HARVEY, 2003, p. 140)

Tal categoria expressa as modificações tecnológicas referentes à comunicação via satélite e melhorias nas vias de acesso público, facilitando uma nova forma de produção.

Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados (salvo, talvez, no Japão) para níveis sem precedentes no pós-guerra. O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexíveis em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego "estrutural" (em oposição à "friccional"), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical - uma das colunas políticas do regime fordista. (HARVEY, 2003, P.140)

Pressionado pela política externa, o Brasil intensifica o incentivo à participação da sociedade civil organizada. Surge com grande força o movimento do terceiro setor, composto por Organizações Não Governamentais - Ongs, associações, cooperativas e os movimentos sociais de diversas naturezas.

Em relação à Educação, os acordos internacionais começam a ser firmados em termos de ampliação do direito à educação, levantando a *bandeira* da Educação para todos, entretanto convidando a população a dividir as responsabilidades com o Estado. Um direito de todos, mas um dever compartilhado entre família, sociedade e Estado.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, define criança e adolescente como prioridades nacionais, assegurando-lhes os direitos fundamentais e colocando-os a salvo de qualquer tipo de negligência ou discriminação. Em 1990 é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA determinando uma política nacional que universaliza medidas de proteção integral para todas as camadas sociais, com intenção de atender às necessidades de inclusão de direitos determinadas pelos problemas de natureza orgânica e pelas desigualdades sociais, além de todo o movimento internacional de defesa da educação como direito de todos.

Alguns dos principais acordos internacionais desta época começam a interferir na formulação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que é aprovada anos mais tarde. As definições consideradas de maior impacto são as seguintes: Declaração de Educação para Todos – Jomtien/1990 (EDLER, 2004), determinando que os países signatários garantam as necessidades básicas de aprendizagem; universalizem o acesso à educação, promovam a equidade; e desenvolvam política contextualizada de apoio; a Declaração de Salamanca/1994 (EDLER, 2004), estabeleceu que “as instituições educacionais devem acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, lingüísticas ou outras, também devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origens remotas ou de populações nômades, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagens ou o marginalizados” (id.,ibid.:77).

Em 1996 é aprovada a nova LDB e pela primeira vez define-se um capítulo para a Educação Especial, “entendendo para efeito desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (1996, cap.V. art. 58:30). No ano seguinte, o termo necessidades educacionais é definido pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC destacando que esta categoria abrange um universo mais amplo do que o especificado para pessoas com deficiências, considerando que cada aluno pode necessitar de atendimento específico em decorrência de suas condições econômicas e sócio-culturais.

Em 2001 o MEC institui as Diretrizes Nacionais para alunos que apresentem necessidades especiais, na Educação Básica através da Resolução 02/01 do Conselho Nacional de Educação - CNE e Câmara de Educação Básica - CEB especificando e recolocando a questão nos seguintes termos:

Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CNE/CEB, 2001, n. 2)

Seguem-se outros artigos, desta Resolução, que definem critérios de avaliação; modalidades de ensino desde o atendimento nas classes comuns até as escolas de educação especial; orientação para o processo de formação e qualificação dos professores para vencer as barreiras técnicas e os preconceitos, além da construção de adaptações curriculares e arquitetônicas.

A Organização Mundial de Saúde – OMS estima que 10% da população mundial têm algum tipo de deficiência, dos quais 80% vivem nos países em desenvolvimento e, nesta

avaliação, concluíram que 98% são negligenciados e provavelmente, um terço seja de crianças (Werneck, 1997).

No caso brasileiro estima-se um número de 14,5%, ou seja, 25 milhões de pessoas com deficiência (o equivalente a toda a população do Peru), além de 120 mil pessoas/ano que sofrem acidentes de trânsito e adquirem algum comprometimento físico permanente (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SMDS/RJ, 2003).

Conforme nota na imprensa, em relação ao mercado de trabalho, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE estima que, metade dos nove milhões de portadores de deficiência que trabalham ganham até dois salários mínimos, revelando um alto grau de desigualdade de oportunidades em comparação a população não deficiente.

No período do desenvolvimento da pesquisa foi realizado o Censo Escolar de 2005 pelo MEC/INEP⁶, tendo sido a análise dos dados divulgada no início de 2006 - dados mais atualizados, visto que os estudos anteriores se referiam aos anos de 1996 a 2000.

O quadro de exclusão se amplia quando são vistos os números referentes às deficiências mais marcantes, que justifica uma ação especializada. A educação especial passa por um momento importante de modificações em relação à educação geral, na medida em que os documentos legais asseguram a educação de qualidade para todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências.

As observações de Ferreira (1998) ainda são válidas, uma vez que a essência da questão se mantém e neste sentido avalia o autor:

A referência às questões mais gerais de educação é necessária não apenas pela perspectiva da busca da integração ou inclusão escolar, mas principalmente pela compreensão de que aquilo que denominamos educação especial se constrói e reconstrói a partir das práticas da escola comum, ainda que não se limite a esse espaço. Assim, por exemplo, se o regime seriado anual e a repetência estão

⁶ Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa - INEP

na origem de muitas de nossas classes especiais, hoje o sistema de ciclos e os programas de aceleração para os alunos mais atrasados indicam ou geram novas demandas de adaptações administrativas curriculares, novas necessidades educacionais especiais (ou seriam deficiências?). (FERREIRA, 1998, p. 22)

Em relação às informações do MEC podemos destacar que em termos quantitativos o número de alunos considerados especiais incluídos no sistema, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, ainda é muito reduzido. Os dados de 1997 apresentam pouco mais de 300.000 alunos especiais num universo de cerca de 45 milhões. Já os dados do último estudo de 2005 apontam o crescimento de 42% entre 2002 e 2005. Portanto, no segundo período estudado o número quase dobrou, mas ainda está muito aquém do estimado para a universalização do atendimento.

O documento de 2005 não especifica todas as modalidades de inclusão previstas pela Resolução 2/01, ainda assim, ressalta avanços de matrículas. Essa lacuna dificulta uma análise qualitativa do processo.

Entretanto, são dados oficiais, os mais recentes e em uma visão macro estrutural são indicadores de resultados importantes.

Quanto às novas matrículas, o documento registra um aumento de 62% em 2003, 80% em 2004, chegando a 98% em 2005, perfazendo um total de 640.317, dos quais, avalia que 262.243 são contados como matrículas inclusivas na Educação Especial sem especificação do tipo de inclusão. Dos dados especificados é apresentada a distribuição de matrículas na Educação Básica, a saber: 5,3% (34.295) em Creche ou Estimulação Precoce; 12, 3% (78.857) na Pré-escola; 65,4% (419.309) no Ensino Fundamental; 1,7% (10. 912) no Ensino Médio; 7,8% (50.369) na Educação de Jovens e Adultos; 7% (44.340) na Educação Profissional Básica e 0,35% (2.235) em Educação Profissional Técnica. Em 2004 o total de incluídos na Educação Especial era de 586.753, havendo um crescimento de 13% de matrículas de um ano para o outro.

Quanto à evolução da política de atendimento na Educação Especial, os dados do MEC indicam uma modificação significativa entre 1998 e 2005 com relação aos tipos de

apoios pedagógicos. O censo de 1998 aponta um total de 293.403 escolas exclusivamente especializadas/classes especiais e 43.823 de escolas regulares/classes comuns com apoio pedagógico especializado, num total de 337.236. Já em 2005, os números levantados são de 378.074 para as escolas especializadas/classes especiais e de 262.243 de escolas regulares/classes comuns com apoio pedagógico especializado.

Ainda em 2005, as escolas especiais diminuem em quase 20% os atendimentos e as escolas regulares aumentam suas matrículas em torno de 30%. Comparando os indicadores entre a rede pública e a privada, em 1998, 178.364 alunos são contabilizados na rede pública e 157.962 na rede privada, uma diferença de 6.4%. Este dado analisado em 2005, revela um aumento de 14% nas matrículas da rede pública, contra uma diminuição de 6% na rede privada.

Em relação à distribuição por tipos de deficiência são encontrados 8,5% (55.046) com Baixa Visão; 1,3% (8.585) Cegueira; 3% (19.646) Deficiência Auditiva; 7,2% (46.668) Surdez; 0,17% (1.127) Surdez/Cegueira; 5% (67.191) Deficiência Múltipla; 5,8% (37.330) Deficiência Física; 0,30% (1.928) Altas Habilidades/Superdotação; 12,4% (79.850) Condutas Típicas; 1,5% (10.053) Autismo; 43,4% (278.167) Deficiência Mental e 5,4% (34.726) Síndrome de Down.

Esta classificação utilizada na pesquisa estatística apresenta diferenças quanto à classificação das análises anteriores. O último censo não observa nenhuma explicação para tal modificação. Em outros estudos não há distinção entre baixa visão e cegueira, entretanto, esta demonstra uma diferença significativa entre os casos diagnosticados como baixa visão. Outra separação importante se refere à variedade de graus das deficiências auditivas e os quadros de surdez, informações relevantes para o planejamento dos atendimentos. Nos estudos anteriores os quadros de autismo faziam parte do grupo das condutas típicas, sendo que, vistos de forma separada, somam mais de 10%, tornando-se um número contundente, diferença que aponta a necessidade de uma atenção maior para este grupo; o mesmo raciocínio é válido na relação da deficiência mental com a Síndrome de Down.

Dessa forma, os dados revelam a necessidade de políticas de pesquisa e prevenção em saúde e educação, no sentido de ampliar a compreensão do fenômeno e suas relações com outras variáveis orgânicas e sociais. Tais dados alertam quanto à insuficiência e o funcionamento dos serviços de orientação sobre saúde reprodutiva, como exemplo, o acompanhamento pré-natal.

Vale a pena ressaltar que a grande maioria dos alunos nas escolas especiais é composta pelos casos considerados mais graves, comumente os alunos com múltipla deficiência, em que a deficiência mental se conjuga com a deficiência sensorial ou com a doença mental; além do autismo e das psicoses classificados como condutas típicas e as deficiências mentais graves, que se confundem com outros diagnósticos. O total estimado destes casos é de aproximadamente 53% demonstrando o quanto à questão da inclusão precisa ser discutida para além da dicotomia escola comum versus escola especial.

Como mencionado anteriormente, é preciso considerar as interferências das políticas econômicas de Estado Mínimo exigido pelo modelo neoliberal, que se refletem nas determinações que encontramos em todos os documentos da década de 90 (SAVIANI, 1998). Nestes, o Estado compartilha com a sociedade civil organizada (o chamado terceiro setor e o trabalho voluntário), a responsabilidade pela execução das políticas sociais, principalmente nas áreas de educação e saúde, as quais atuam de forma difusa disputando verbas com o próprio setor público.

Neste contexto de desemprego estrutural, as desobrigações do Estado, a convocação da sociedade civil e o amplo debate sobre o atendimento aos alunos com necessidades especiais faz surgir respostas criativas tanto na busca por espaços alternativos de resistência, quanto na defesa da educação como direito de caráter público e de qualidade. Escolas comunitárias nas periferias das cidades, nas Apaes e Pestalozzis⁷, nos assentamentos rurais dos trabalhadores sem terra, cooperativas escolas, Ongs, supletivos e pré-vestibulares comunitários são algumas das experiências que ao mesmo tempo resgatam e reinventam projetos pedagógicos.

⁷ Apaes e Pestalozzis são associações de pais e profissionais cujo objetivo é atender pessoas com deficiências no âmbito da educação, da saúde e da profissionalização.

Nas condições concretas apresentadas neste novo tempo histórico, interessam nesta pesquisa, as experiências de escolas cooperativas que se ampliaram. Posto que anteriormente, na gênese do cooperativismo brasileiro, o ramo educacional era conhecido pelas escolas técnicas rurais ou pelas caixas escolares responsáveis pela compra de material escolar a preço de custo. A formação de outras formas de cooperativas no ramo é uma expressão da sociedade nestes últimos anos. Cooperativas de profissionais; professores e pais, bem como, só de pais, que se constituem com o intuito de manter alguns espaços de educação abertos. Seriam estas experiências propostas de desenvolvimento de concepções pedagógicas de caráter transformador na sociedade?

Entretanto, qualquer esforço de organização de trabalhadores associados se confronta com a hegemonia neoliberal, cuja marca política é apresentar-se como única alternativa social. Idéia que acompanha a lógica de que na chamada sociedade do conhecimento não existe mais diferença de classes sociais, o que enfraquece o caráter transformador das organizações comunitárias. Em sua pesquisa sobre trabalho informal na sociedade capitalista, Tavares (2004, p. 21) descreve este contexto:

Mas as práticas capitalistas não se sustentam apenas pela coação. Elas precisam de legitimidade social, intelectual e moral. Por isso, não basta criar mecanismos que dissimulem a extração do sobre trabalho e a conseqüente contradição capital-trabalho. Ao se propagar à pequena e a microempresa e outras formas de trabalho supostamente autônomas, subjaz a idéia de que o trabalho assalariado tende a ser abolido. Ora, se acaba o sistema assalariado, mas prevalece a sociedade de mercado, em que a única mercadoria que o trabalhador tem pra vender é a força do seu trabalho, e não se quer decretar a sua morte, é preciso que se lhe ofereça uma alternativa que pareça melhor do que trabalhar para o capital. Neste sentido, instaura-se um conjunto de valores associados ao desejo da ordem social. Oferece-se a possibilidade de trabalhadores serem transformados em patrões, não necessariamente capitalistas.

A realidade vem apresentando dados nada animadores, ao contrário do que as diversas formas ideológicas do capital tentam incutir⁸. Nestas condições sociais, o espaço

⁸ “Concretamente, observa-se que o excedente mundial de força de trabalho e a taxa de desemprego aberto vêm crescendo mundialmente nas últimas décadas. [...]. Conseqüentemente, no Brasil, aumentou o número

dos trabalhadores para se organizar e encontrar formas de garantir seus direitos mínimos como trabalho, educação, saúde, habitação entre outros vem sendo restringido. Em termos de educação, o país ainda não consegue alfabetizar todos os seus cidadãos. É preciso pensar sobre as alternativas educacionais autogestadas pelos trabalhadores da educação. Conhecer estas experiências, como elas vêm se desenvolvendo e lidando com as contradições deste momento histórico e em que medidas apresentam possibilidades transformadoras; como a educação ou o processo escolar se articula a estes espaços alternativos; como o atendimento às pessoas com deficiências se vincula a estas propostas? São questões abordadas por esta pesquisa.

Uma das questões postas quanto à organização dos trabalhadores, ou utilizando a categoria marxiana *produção livre associada*, se refere à validade das cooperativas. No caso da pesquisa das cooperativas educacionais, este tipo de organização pode se apresentar como possibilidade de parceria com o Estado, do ponto de vista da luta dos trabalhadores que atuam de forma contra-hegemônica, fortalecendo a defesa de espaços de educação como direito inegociável?

Conhecer experiências de escolas cooperativas que prestam atendimento a pessoas com necessidades especiais e identificar suas potencialidades em direção ao projeto de transformação social, pode indicar caminhos para superar os desafios enfrentados pelos movimentos dos profissionais de educação. Como a construção de uma proposta pedagógica que consiga atender a todos os tipos de alunos, com necessidades especiais ou não.

As escolas cooperativas têm se destacado no estado do Rio de Janeiro pelo empenho em cumprir as diretrizes curriculares nacionais e, portanto, no atendimento, chamado de inclusivo, para pessoas com necessidades especiais. Conforme os dados da OCB/RJ, há cerca de trinta e sete escolas registradas, um terço contemplando desde a

de assalariamento sem registro e de ocupações não assalariadas, resultando na precarização das condições e das relações de trabalho. De acordo com o Ministério do Trabalho, em 1980 o Brasil possuía cerca de 23 milhões de trabalhadores com registro formal, em 1989, havia passado para 25,5 milhões. Entretanto, no ano de 1999, a quantidade de assalariados com carteira assinada havia caído para 22,3 milhões de trabalhadores [...]. Tal situação, retratada por organismos oficiais, carece às vezes ser revista, porque, segundo o mesmo autor, faz-se uma subestimação na aferição do volume de desempregados no Brasil” (TAVARES, 2004, p.17).

Educação Infantil até o Ensino Fundamental. A primeira escola é fundada há 21 anos no município de Resende. Atualmente, observa-se a expansão destas experiências no município de Angra dos Reis, onde nos últimos cinco se constituem mais três escolas.

O segmento das escolas cooperativas ou ramo educacional do cooperativismo vem se organizando formalmente desde 2003, como sindicato no sistema cooperativista. Os objetivos principais visam melhorar as condições de trabalho e legitimar a orientação da educação como direito. Por ser este espaço de educação sem fins lucrativos, deve-se fazer valer seus benefícios legais de parceiro do Estado. Nas primeiras reuniões do grupo, constata-se que a maioria das escolas se transformou em cooperativa por falência dos projetos privados e desejo dos profissionais e pais de manterem o espaço de educação ao qual estavam vinculados. Com algum conhecimento sobre o cooperativismo, há uma sensibilização destas pessoas para os aspectos sociais e políticos que envolvem a opção do trabalho associado.

Esta trajetória que encaminhou meu olhar para questões relativas ao universo do trabalho e da educação, buscando compreender a dimensão humana na diversidade, se faz a partir de referências teóricas, práticas e modos de vida apreendidos como educadora, fonoaudióloga e cooperada. Deste modo, o estudo apresenta momentos em que me coloco como testemunha ou participante de um fato e, em outros momentos me coloco no processo dialógico com os sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como com as instituições com as quais criei e recriei relações, fazendo referência a esta parceria através do uso da primeira pessoa do plural.

Embuída da perspectiva da transformação da sociedade capitalista por uma outra possibilidade de produção, de vida mais justa, igualitária e porque não, feliz, compartilho da visão marxista que o novo surge como algo emergente do velho. Optando por uma abordagem dialética que permita reconhecer princípios norteadores dos projetos pedagógicos das escolas cooperativas. Relações existentes entre a produção associada sob a forma de cooperativa e o trabalho de inclusão dos alunos com deficiências, além do olhar sobre a temática dos direitos abordados nestes projetos.

Procurar os elos entre estas questões ajuda a compor a análise do objeto de pesquisa, compreendendo os limites e possibilidades da Educação Especial nas escolas cooperativas e na perspectiva da transformação social. Esta análise implica na articulação de estudos teóricos para explicitar as contradições em uma espiral entre o particular e o universal. A busca de mediações históricas amplia o olhar crítico quanto às experiências da educação especial em espaços organizados pelos próprios educadores, fortalecendo estas iniciativas na condição de classe trabalhadora. Assim, este estudo guarda a potencialidade de colaborar com a formulação de intervenções estratégicas no processo de construção de uma outra realidade social.

1.1 METODOLOGIA

Pensando em como encaminhar este estudo, avaliamos diversas opções teórico-metodológicas no trabalho de pesquisa, comportando os desafios de refletir sobre os comos, para quês e por quês ocorrem determinadas situações, exigindo um cuidado na relação entre o pesquisador e aqueles com quem interage nesta busca de respostas. Neste caso, conforme já relatado, a pesquisadora é também sujeito de ação no objeto da pesquisa, tornando este percurso ainda mais delicado. Mas, se por um lado, os riscos de um olhar contaminado pelas marcas da participação no contexto de estudo parecem inevitáveis, por outro, instigam uma reflexão aprofundada sobre a relação sujeito-objeto e a escolha dos procedimentos metodológicos.

O confronto entre o desafio de conciliar os rigores científicos com o fato de a pesquisadora estar *organicamente* vinculada ao objeto, propiciou a execução de uma pesquisa marcada por um cuidado quanto ao lugar ocupado pelo pesquisador.

Assim, articulando a experiência concreta, as ações e o pensamento, se constitui a análise do objeto e se constrói o conhecimento na e pela práxis, numa espiral que desenha as relações na vida, “como síntese de várias determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1978, p.117).

Buscando compreender as experiências da chamada educação inclusiva nas escolas cooperativas, considera-se que o “método que consiste em elevar-se do concreto ao abstrato não é se não a maneira de proceder do pensamento para apropriar-se do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (idem).

O contato com a realidade marca as primeiras elaborações no sentido de compreender a realidade, sendo a forma mais imediata de apreensão da totalidade concreta e relativa. Acredita-se que este processo também ocorre com os trabalhadores das escolas cooperativas, nas quais a realidade da autogestão não se dá de forma imediata, na medida em que a “pseudoconcreticidade” se apresenta no emaranhado de verdades e enganos (KOSIK, 1995). Neste enfoque metodológico também é preciso considerar que a realidade é apreendida por cada pessoa conforme sua visão de mundo e inserção na realidade concreta, desvendando-se novas dimensões do real.

A pesquisa por meio do entendimento dos problemas colocados pelo objeto, formula as sínteses das “múltiplas determinações” que condicionam a vida social, trazendo as possibilidades de conhecimento ampliado, ações conscientes e melhores condições para a continuidade do ciclo da práxis.

Com base nas idéias de Bakhtin sobre pesquisa, Freitas (2003, p. 27) aponta que na perspectiva sócio-histórica a principal característica da pesquisa qualitativa refere-se:

A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. [...] O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que o pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

Através deste estudo das duas escolas – Tupambaé e Semente - objetiva-se dar visibilidade aos aspectos que tornam essas duas realidades comuns e diferentes. Compreendendo suas estruturas, leis, relações simbólicas e o modo como cada instituição se coloca sobre estas bases, expressam seus estilos próprios de funcionamento, suas

particularidades e, sobretudo, os pontos de generalização da experiência de inclusão dos alunos com deficiências. A singularidade dos dois projetos emerge em meio ao que está posto de semelhante entre eles e, dessa forma, minimiza os possíveis vieses da investigação.

Bakhtin (2003) propõe uma metodologia científica, na qual a construção do sujeito e do conhecimento é marcada pela relação dialógica e social. Para o filósofo, o processo de conhecimento se relaciona ao conhecimento do outro, de como são identificadas as diferenças de um pelo olhar do outro. Assim, a percepção do outro é construída através das recordações, dos lugares de onde cada um olha o outro, o que o autor considera a dimensão estética do que se cria, seja uma obra de arte ou uma pesquisa.

Ao pensar em que lugar se coloca o outro, a partir de que juízo de valores estabelecem-se as relações com o outro, neste caso, como os trabalhadores autogestores e as pessoas com deficiências são tratadas nas relações com a educação e com o modo de produção vigente compõem o ponto de vista ético da pesquisa. A necessidade de compreender quem são estes outros, em que se assemelham e se diferenciam dos referenciais da sociedade, constitui a dimensão da produção do conhecimento. O eu, o outro e um outro afastado para analisar o contexto, compõe a forma dialógica da pesquisa. Nesta relação o outro afastado propicia ver as relações de alteridade, chamada de “exotopia” e preserva a visão do todo.

Dessa forma, Bakhtin afirma que a consciência se constrói a partir destas relações entre os níveis da ética, estética e do conhecimento, articulando na produção acadêmica as dimensões de vida, arte e ciência.

A partir deste referencial dialógico considera-se a entrevista, em conjunto com a observação e a análise de documentos, a forma mais adequada de tratar o estudo. Tais instrumentos triangularizados, segundo Triiviños (1987), podem ampliar a descrição, explicação e compreensão dos dados.

Bakhtin (1998, p. 41) afirma “o caráter histórico e social da fala como um campo de expressão das relações e das lutas sociais que ao mesmo tempo sofre os efeitos da luta e serve de instrumento e de material para a sua comunicação”. Dessa forma, é possível desvendar os fios de uma comunicação com suas contradições e dados de realidade. Para lidar com este problema, principalmente na situação de registro gráfico, Bakhtin explica que para:

relatar um texto com nossas próprias palavras é, até um certo ponto, fazer um relato bivocal das palavras de outrem; pois ‘nossas palavras’ não devem dissolver completamente a originalidade das palavras alheias, o relato com nossas próprias palavras deve trazer um caráter misto, reproduzir nos lugares necessários o estilo e as expressões do texto transmitido (idem, p.142).

A familiaridade da pesquisadora com o objeto de estudo facilita a aplicação da entrevista de tipo aberta, donde parte-se de um roteiro com os principais pontos a serem abordados, numa tentativa de assegurar que se alcance os objetivos da pesquisa. Neste tipo de entrevista, o respondente pode discorrer com liberdade e colocar suas visões em relação ao movimento das escolas cooperativas, ao processo de inclusão que ocorre na instituição de que faz parte e às suas concepções de mundo.

Como critério de seleção de entrevistados priorizamos os profissionais cooperados que trabalhavam nas salas de aula e, no caso da Escola Semente, nas turmas em que havia alunos com necessidades especiais. Além destes profissionais, foram entrevistados também cooperados em funções de coordenação e supervisão. No decorrer das entrevistas, alguns aspectos relativos ao movimento cooperativista apareceram e, então, foram entrevistados os diretores presidentes de ambas as escolas.

Em relação à observação, foi promovido um encontro entre as múltiplas situações e a diversidade de discursos verbais, gestuais e expressivos. “São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo a verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS apud FREITAS, SOUZA e KRAMER, 2003, p. 33). Estas observações estão descritas no diário de campo.

Quanto aos documentos, o foco da análise visou conhecer os projetos político pedagógicos; os planejamentos e os registros das reuniões de equipe, em que as escolas trataram das questões referentes à inclusão dos alunos com deficiências; além dos relatórios de avaliação ou boletins destes alunos. Tais documentos foram disponibilizados para consulta pelas próprias equipes pedagógicas de cada escola.

Conforme a orientação dos estudos qualitativos (ALVES, 1991), iniciou-se o trabalho de campo por uma fase exploratória que permitiu um contato com o mesmo após a formulação das idéias principais do projeto, o que viabilizou uma participação do campo na discussão geral do problema. Neste caso, foram cumpridas todas as etapas desta fase na escola Amigos da Terra e, de forma abreviada na Escola Semente. Já na escola Tupambaé, o processo foi acompanhado desde de o início da formulação do projeto.

Na trajetória de elaboração da pesquisa, tem-se o cuidado em organizar e interpretar todos os dados comparando com as questões e os objetivos postos no projeto. Esta é uma orientação que ajuda e desafia o pesquisador. No caso da Tupambaé, é possível olhar, escutar e sentir aquela realidade com maior intensidade. O fato de estar valorizando aquele dia-a-dia tão familiar e ao mesmo tempo repleto de indagações através de um estudo, traz falas e fatos que antes se perderiam no tempo, e nesta ocasião, podem colaborar para ampliar a compreensão de algumas questões relativas ao trabalho e a educação.

A chegada ao campo das Escolas Semente e Amigos da Terra proporcionou a experiência do estranhamento, do olhar que busca e acolhe uma realidade a ser descoberta, e de também estar sendo olhada com a estranheza inicial. Sobretudo, em ambas, a convivência desenvolveu laços de admiração e confiança entre a pesquisadora-cooperada, os cooperados e os alunos, compartilhando de atividades e pensamentos; das relações pessoais como disputas, fofocas e situações que ocorrem onde existe gente. Este diálogo de gente, com seus encontros e desencontros possibilitou o confronto entre teoria e prática, trazendo como resultado a construção deste estudo.

As contribuições teóricas que fundamentam a pesquisa envolvem autores clássicos como Marx e Gramsci. No primeiro capítulo apresenta-se as idéias de Mészáros defendendo a educação para além do capital e a introdução da categoria - trabalhadores livremente associados. Em seguida, trata-se desta categoria sob a forma do cooperativismo a partir dos estudos de Rech, Singer, Texeira e Tiriba; quanto à possibilidade dos profissionais de educação assumirem a gestão administrativa da escola numa perspectiva de transformação social utiliza-se a abordagem de Paro.

Deste modo, surge o terceiro capítulo discutindo a escola para todos como direito, sendo analisado o discurso oficial do Ministério da Educação sobre a política de inclusão nacional e suas relações com o tema dos Direitos Humanos, o autor de referência para este enfoque é Souza Santos. No quarto capítulo há uma avaliação crítica do histórico de atendimento às pessoas com deficiência, a partir do texto oficial e outros pesquisadores que se dedicam ao tema. Aprofunda-se o debate sobre a escola comum, especial e o ideal de educação de qualidade para todos no quinto capítulo, cuja principal referência é Vygotsky. A avaliação dos limites e possibilidades das cooperativas educacionais perpassa os estudos no segundo e quinto capítulos e é apresentada de forma sistemática nas considerações finais. Em todos os capítulos são priorizados os estudos relevantes e atuais sobre as relações de trabalho, educação, transformação social e inclusão de alunos com deficiências bem como a inter-relação com o campo pesquisado.

Um limite que merece ser destacado no processo de construção do conhecimento é o aligeiramento que os cursos de graduação e os de pós-graduação em nível de mestrado vem sofrendo na atual política pública de pesquisa que continua sendo imposta pela conjuntura neoliberal. Vários esforços vêm sendo empreendidos pelas equipes de professores em alguns programas no Brasil, inclusive na Puc-Rio, mostrando a necessidade de se manter condições mínimas de respeito ao ensino e a pesquisa. A pressão para diminuir o tempo dos cursos de formação ou criar modalidades cada vez mais utilitárias de pesquisa torna cada vez menos democrática a possibilidade de manter a qualidade na formação científica brasileira.

Textos, vozes, enunciados, abraços, teorias e muitas perguntas compõem a produção deste estudo. Revelam um determinado momento histórico vivenciado por estes grupos e seus projetos. Pensando sobre a produção científica, Chauí (1999) sublinha que esta abordagem sócio-histórica traz à ciência a compreensão das articulações entre os planos psicológicos e o social da existência humana; entre o econômico e o das instituições sociais e políticas; entre todas elas e o conjunto de práticas que uma sociedade produz. Assim, comprova o caráter provisório e inacabado do conhecimento, sobretudo no que se refere à interpretação racional dos fatos humanos, expressão das contradições sociais, lutas e conflitos sócio-políticos.

2 A EDUCAÇÃO NA MÃO DOS EDUCADORES: AS EXPERIÊNCIAS DA TUPAMBAÉ E DA SEMENTE FACE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

A sociedade socialista precisa de homens que estejam cada um em seu lugar, cheios de paixão e entusiasmo pelo bem estar coletivo...
Rosa Luxemburgo

A dinâmica pedagógica progressista dos anos 80 transcorreu sob a influência do período de abertura política no Brasil. Fatos marcantes forjaram questionamentos entre os trabalhadores, inclusive da educação, como o retorno de Paulo Freire do exílio político, experiências em alfabetização a partir das pesquisas de Emília Ferreiro pela Escola da Vila em São Paulo, o GEEMPA, então Grupo de Estudos e Pesquisas Matemáticas de Porto Alegre, os estudos de Vygotsky, a implementação do projeto CIEP (Centro Integrado de Educação Popular) por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro. Um período de intensa produção de pesquisas sobre fracasso escolar na América Latina, criação de redes e ações sócio-educativas com base sócio-construtivista, através de diversas experiências organizadas pelos movimentos sociais.

Uma das questões que se impunha nas reuniões das escolas progressistas, naquela época, se referia ao trabalho pedagógico objetivando formar um cidadão, uma pessoa criativa e participante. Eram feitas assembléias para se discutir os problemas entre os alunos nas salas de aula ou entre os alunos e a direção das escolas, mas em contrapartida, os espaços de participação para os professores ainda eram restritos. Neste período, ressurgiu o debate sobre a luta de classes, muitas greves ocorreram no país. A categoria dos professores das escolas particulares conseguiu fazer uma greve marcante, as negociações foram difíceis, o tempo se estendeu, os professores superaram as expectativas na manutenção do movimento. Os debates aprofundaram os conflitos da relação capital – trabalho. Formas de resistência foram pensadas, escolas abertas, mas sem aulas, com atividades de arte, política, debate com alunos e famílias. Mas a questão continuava, embora a categoria se mantivesse unida. Entretanto, a ameaça de demissão nas escolas particulares permeava as reuniões, situação que denunciava a incompatibilidade de um projeto de escola democrática na lógica do capital.

Estas escolas particulares investiram na formação de seus quadros, valorizavam supervisões com especialistas. As equipes tinham incentivos para o aprimoramento acadêmico. Os colégios de aplicação estadual e federal se transformaram em centros de referência; professores participavam dos grupos de estudos. Foi um período de formação profissional que nos provocou, nos fez repensar nossas práticas e, sobretudo, romper com os projetos de educação de orientação comportamental ou inatista. Havia, neste momento, lutas pelos direitos humanos e inclusão das minorias, acreditando no potencial de aprendizagem de todos os alunos, pobres, negros ou deficientes. Assim, pensar um projeto político pedagógico inclusivo levantava questões de ordem ideológica, indagando sobre que projeto de mundo se quer construir.

É neste cenário que as escolas particulares pesquisadas entraram em crise financeira. Seus profissionais se organizaram em cooperativas educacionais para manter seus postos de trabalho e o espaço de educação progressista em que trabalhavam.

As dificuldades encontradas, pelas duas equipes na busca sobre o cooperativismo, foram as mais diversas. Nossa equipe foi orientada a procurar o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, pois o cooperativismo tinha sua política de desenvolvimento ligada ao Ministério da Agricultura. A equipe que fez o atendimento não sabia informar sobre cooperativismo educacional e, encaminhou o grupo para a Organização das Cooperativas do Rio de Janeiro – OCERJ, atual Organização das Cooperativas Brasileiras/Rio de Janeiro – OCB/RJ. Só então se conseguiu informações mais específicas. Entretanto, houve um impasse para compor o grupo de vinte pessoas exigidas pela lei 5.764/71, quando se decidiu pela união com os pais dos alunos com deficiências para compor o grupo de cooperados necessários. Na avaliação da OCERJ, pais e profissionais têm interesses distintos, podendo causar conflitos administrativos e financeiros, ameaçando a consolidação da cooperativa.

Este fato não aconteceu. Com o desenvolvimento da cooperativa e do trabalho pedagógico, os pais inicialmente participaram das atividades administrativas da cooperativa sem nenhuma interferência no projeto político pedagógico, inclusive porque

eles queriam aquele projeto para a escola dos filhos. Aqueles foram sendo substituídos por profissionais à medida que novos alunos foram chegando. Os problemas que foram vivenciados tinham a ver com dificuldades de compatibilizar a relação nas assembléias, conselhos e atividades em que todos os cooperados estavam reunidos, trabalhando e se divertindo, como no caso dos mutirões para pintura, construção de rampas entre outros, que acabavam em churrascos e momentos de descontração, além de uma certa intimidade que interferia na relação profissional, principalmente, a terapêutica. O limite entre o pessoal e o aspecto psicopedagógico precisou ser diferenciado do nível cooperativo que unia e igualava a posição de todos os envolvidos.

Este breve relato histórico aponta algumas questões ainda atuais, como a forte influência do Ministério da Agricultura sobre as políticas do cooperativismo brasileiro, causando impasses para formulação de uma política pública que fortaleça o sistema como um todo. Outro ponto que compõe o debate no ramo educacional continua sendo o que se refere à formação de cooperativas de pais e educadores, existindo inclusive uma orientação da OCB desaconselhando este tipo de iniciativa. No encontro nacional do ramo educacional de 2005, os representantes de diversos estados se manifestaram, principalmente do Nordeste, pois nesta região a necessidade de escolas supera a vontade dos governos em atender a demanda e, uma das alternativas possíveis para amenizar a situação está sendo a formação de escolas com o apoio dos pais. São questões múltiplas que se apresentam desde a necessidade de apoio financeiro para o ramo se organizar até os conflitos ideológicos que perpassam o cooperativismo nacional e seus diferentes grupos e organizações.

A tentativa de organizar o ramo educacional no Rio de Janeiro ganhou novo fôlego desde 2003, quando a OCB/RJ apoiou o grupo com infra-estrutura para reunir os representantes e também apresentar sua política de gestão. Em 2004, a OCB/RJ participou do Fórum Social Mundial discutindo o modelo cooperativista no Brasil e no mundo. A Tupambaé participou do Fórum Mundial de Educação, debatendo sobre políticas inclusivas e modelos de educação alternativos à lógica do capital. Esta experiência foi enriquecedora, principalmente pelas trocas, quantidade de informações, possibilidade de

pensar junto sobre diversos problemas e conhecer soluções inimagináveis, além de fortalecer as perspectivas de transformação social.

Para refletir criticamente sobre o contexto histórico da educação e suas possibilidades de participação no processo de transformação social, são propostas as orientações de Mészáros no Fórum Mundial de Educação realizado em Porto Alegre em 2004. Na ocasião, propôs uma educação para além do capital, baseada no desenvolvimento do próprio trabalho escolar, estando o controle do processo pedagógico nas mãos dos profissionais de educação como produtores livremente associados.

Em termos conceituais, trabalhador livremente associado é uma categoria que Marx utilizou para se referir a organizações sob diversas formas jurídicas como as associações, cooperativas, microempresas, entre outras. Para efeito deste estudo focaliza-se questões básicas do sistema cooperativista e algumas implicações específicas ao ramo educacional do mesmo. Nesta mesma linha de pensamento, tem-se o estudo de Paro sobre administração escolar apontando que na perspectiva de um projeto social transformador, o trabalho pedagógico tem tanta importância quanto a participação dos educadores na gestão escolar, fortalecendo as relações horizontais no dia-a-dia do trabalho e a construção de uma nova cultura.

Marx (1987), pensador fundamental nesta abordagem, defendeu a necessidade de se buscar além da constatação de que o modo de produção capitalista expropria os resultados do trabalho e o sentido da vida do trabalhador. Em sua XI Tese de Feuerbach aponta a necessidade de superação deste nível de pensamento e, propõe mudanças nesta lógica com o objetivo de transformar a realidade concreta.

Esta fundamentação teórica suscita algumas questões, como a necessidade de melhor compreender o modo de produção em que estamos inseridos; como este condicionamento social, econômico e político perpassa a escola e a administração escolar; que espaços existem para uma produção livremente associada e a potencialidade destes espaços, como colaboradores no processo histórico que objetiva superar o modo de

produção capitalista. Enfim, algumas reflexões que envolvem análises do mundo do trabalho numa perspectiva sócio-histórica.

2.1 Educação para além do capital: principais idéias

O capitalismo desde sua formação, rompendo com o regime escravocrata e com as concepções metafísicas da realidade, passa por diversas crises, mas mantém os aspectos humanos subjugados à lógica da sociedade de classes. Inspirado em Marx e Engels, Frigotto faz a seguinte síntese:

O modo de produção capitalista não será eterno por inúmeras razões, mas fundamentalmente, pelas contradições insolúveis que estruturalmente engendra e seu caráter crescentemente destrutivo para fazer face às mesmas. A contradição fundamental define-se pela capacidade exponencial de desenvolver e fazer avançar as forças produtivas, hoje dominantes pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e sua incapacidade de socializar a produção, fruto do trabalho humano. Por ser um sistema que se nutre da exploração dos trabalhadores que sua produção não tem como finalidade precípua a satisfação de suas necessidades, mas sim o lucro, desde o início muitos deles vão tomando consciência de sua natureza expropriadora e se organizam e, por diferentes formas, lutam contra o mesmo. O objetivo dos trabalhadores, quer sob a inspiração do socialismo utópico, anarquismo ou do socialismo científico, é de romper com os grilhões da exploração capitalista e, associados de forma livre, produzir bens e serviços que satisfaçam suas múltiplas necessidades de seres da natureza e seres sociais e culturais (FRIGOTTO apud TIRIBA, 2005, p. 12).

Mészáros, em sua palestra de abertura do Fórum Mundial de Educação (2004), enfatizou este aspecto das contradições insolúveis e cada vez mais agravadas do capitalismo. Este quadro mostra que os movimentos de superação de crises do capitalismo trazem mais precarização das condições de vida para a maioria da população. Esta característica destrutiva mostra que será necessário superar este modo de produção para que a vida se mantenha no planeta. Assim, apresenta uma proposta para além do capital e marca a importância do papel da educação neste processo.

Marx (1978) afirma que cada sistema ou modo de produção se forma no interior do sistema vigente e, só se institui como novo, quando todas as possibilidades do modo de produção antigo estiverem esgotadas. Nesta perspectiva transformadora, Mészáros

encaminha uma proposta partindo do princípio de que o capital precisa ser legitimado socialmente e a escola é um destes espaços de interiorização da hierarquia social.

Neste sentido, reitera que a educação formal não é a principal força ideológica que mantém o sistema capitalista, mas sua principal função, segundo Mészáros:

Produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. E, portanto, romper a lógica do capital no campo da educação é sinônimo de substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de interiorização mistificante por uma alternativa positiva abrangente (MÉSZÁROS apud RESISTIR, 2004).

Desta forma, a aprendizagem ocorre em diversos espaços além da escola. O autor lembra o pensamento de Paracelso que considera o processo de aprendizagem como uma constante na vida humana, durante todas as horas até a morte. Sublinha que neste processo de vida são feitas as escolhas, se decidem os caminhos individuais e coletivos, nos quais passamos por aquelas "inelutáveis horas em que não podemos passar sem aprender".¹ Defendendo que só esta visão mais ampla de educação contribui para se pensar uma proposta de enfrentamento do capital, e deste modo, entendendo que todas as pessoas aprendem em suas vidas e com suas ações contribuem para manter ou modificar o *status quo*. Aponta a necessidade de se encontrar formas de contra-interiorização que não se limitem apenas a negar o sistema. Ou seja, uma contra-consciência que passa a interferir na forma como as pessoas lidam com a totalidade das práticas políticas educacionais, culturais e econômicas numa visão emancipatória.

Sob esta premissa, os educadores realizam um intercâmbio entre a educação da vida e a educação formal e através do limitado domínio das escolas, contribuem para romper com a alienação em termos amplos na sociedade. A questão da alienação, especificamente a alienação do trabalho é colocada como o cerne do qual se originam diversas contradições a serem superadas no capitalismo. Mészáros indica que é possível ultrapassá-la pelo próprio trabalho e vê na ação consciente, dentro do processo histórico, a busca por um novo metabolismo reprodutivo social, no qual a produção livremente

¹Citação feita em comunicação oral por Mészáros na abertura do Fórum Mundial de Educação em 2004.

associada se apresenta como possibilidade. Assim, o autor mostra um caminho para se atingir este tipo de sociedade que rompe com a auto-alienação do trabalho e propõe como conceito-chave a universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto-satisfatória. Estas dimensões não se separam, estão presentes em todas as questões relativas aos aspectos sócio-econômicos e pressupõe igualdade substantiva de todos os seres humanos.

A educação para além do capital pressupõe uma nova ordem social e a sustentação da mesma depende do controle consciente dos produtores associados livremente no processo de reprodução social, em oposição ao modelo capitalista. Este modelo opera a partir dos ciclos viciosos do desperdício e da escassez. Mészáros aponta que só é possível romper com estes movimentos através de uma ação educativa positiva, na qual as pessoas se tornem capazes de avaliar suas prioridades e definir as necessidades de forma livre, diminuindo a geração de necessidades e equilibrando o atendimento das mesmas.

Esta proposta de educação positiva abrangente não se restringe ao período de tempo escolar; é um processo contínuo. O autor apresenta que:

Auto-educação de iguais e a auto-gestão da ordem sócio-reprodutiva como indissociáveis e implicando mudanças. O mesmo vale para práticas educacionais que habilitam o indivíduo a realizar essas funções como constantemente redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos (MÉSZÁROS apud RESISTIR, 2004).

Portanto, a educação contínua, como um constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática da autogestão. Nas palavras de Mészáros (idem) a transformação social emancipadora requerida “é inconcebível sem a contribuição positiva mais ativa da educação no seu sentido amplo”. E o autor continua:

A educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições em mudanças e as necessidades da transformação social emancipadora progressiva (MÉSZÁROS apud RESISTIR, 2004).

No atual momento histórico-político, a luta pela chamada educação inclusiva provoca e anima o debate quanto às necessidades de transformação da sociedade – a defesa da educação de qualidade para todos exige uma reflexão sobre sua incompatibilidade com a lógica excludente do capitalismo. Ao mesmo tempo, o movimento de produção associada vem crescendo, sendo pesquisado e talvez apresente indícios de alternativas sociais de produção, novos conceitos e práticas de formação das pessoas.

A partir desta proposta de Mészáros, as discussões sobre a potencialidade da produção livremente associada, no caso sob a forma de cooperativas, suscita a necessidade de elaboração de um arcabouço teórico para compreender a natureza e identidade desta iniciativa. Favorecendo assim, as análises de conjunturas, a avaliação técnica das melhores possibilidades de ação, mecanismos de organização e controle social criando condições para a avaliação do cooperativismo educacional como alternativa à luta pela educação como direito social. Podemos dizer que este estudo marca um momento de reflexão sobre essas práticas, bem como, a ampliação do debate sobre a formação dos educadores, a função social da escola e deste tipo específico de projeto educacional; sua relação com sistema público e privado, para além das questões do cooperativismo e da educação especial.

Neste sentido, estudar as cooperativas educacionais que se destinam ao atendimento numa perspectiva inclusiva ou de transformação social, pode revelar um desses novos agenciamentos políticos de enfrentamento da exclusão social. Posto que nesta conjuntura atual o Estado não tem dado conta de responder a demanda específica dessa população, e assim, representar um salto político relevante.

Considerando o recorte epistemológico dado ao objeto de pesquisa, cabe problematizar o movimento cooperativista e sua expansão no Brasil, com vistas a perceber como, no campo da educação, esses princípios vêm norteando a organização das cooperativas educacionais. Há uma complexidade de perspectivas econômicas e sociológicas que traduzem as contradições deste movimento no processo de construção

da conceituação das práticas, garantindo assim, instrumental teórico para compor a formulação das categorias de análise, montando um esquema conceitual.

2.2 Cooperativismo e cooperativa educacional: fundamentos e algumas ambivalências

O cooperativismo surgiu como reação ao capitalismo nascente na Europa² em meio aos avanços tecnológicos da Revolução Industrial e da Revolução Francesa no séc. XIX. Com o surgimento das máquinas, a população trabalhadora sonhou com uma sociedade em que os bens fossem produzidos em maior quantidade e em menor tempo, ampliando a distribuição das riquezas, num contexto de extrema miséria, inflação e muitas guerras. A princípio vislumbrou-se um sonho de felicidade, entretanto, este não se concretizou. Ao contrário, os donos das máquinas destes novos meios de produção continuaram a explorar os trabalhadores, o que deflagrou uma série de reações. A primeira delas não obteve êxito - os operários tentaram destruir as máquinas e mesmo assim com toda a violência dos mesmos contra as próprias máquinas e a estrutura de trabalho patronal, os avanços do industrialismo continuaram.

Neste período, um industrial de perfil particular para a época, Robert Owen, administrou sua empresa de forma mais justa, colocando o lucro excedente em investimentos na melhoria das condições de trabalho dos operários. Singer (1998, p. 74) ressalta que neste momento, por volta de 1820, os operários desistem de lutar contra o progresso tecnológico e se envolvem com o projeto de construção de uma nova sociedade, menos competitiva e mais cooperativa.

Teixeira (2002) estudou este momento histórico e avaliou que o contexto político pós-revolução francesa ainda era bastante violento. A burguesia vitoriosa não permitia movimentos de oposição, daí o florescimento de um período em que grandes propostas de transformação social emergiram. No entanto, seus pensadores foram vistos como loucos, rebeldes e seus esforços desqualificados, tratados como românticos ou utópicos.

² Existem registros anteriores à esta época de algumas tribos indígenas que se organizavam a partir de princípios cooperativistas próprios ao seu período histórico ou sob o valor da cooperação e da solidariedade. Do mesmo modo merece destaque a experiência dos Kibutzens.

Owen faz parte deste grupo classificado como socialista utópico. Podemos citar como outros importantes pensadores da época: Fourier (KONDER, 1998) com sua teoria de que a sociedade poderia se organizar de forma mais justa em pequenas comunidades – os falanstérios, tendo como princípio organizador das relações - o prazer; Proudhon (TEIXEIRA, 2002) que organizou uma argumentação científica demonstrando matematicamente que a propriedade particular é uma forma de roubo aceita socialmente. Este também faz parte do grupo dos mutualistas e apresenta um projeto de sociedade baseado neste princípio, propondo a liberdade como mediadora das relações em nível mundial.

Neste movimento poderíamos citar muitos outros³, como Babeuf, Flora Tristan e Saint Simon, além dos utópicos envolvidos na organização dos sindicatos dos trabalhadores. Muitos conflitos e lutas foram necessários para criar uma legislação que garantisse melhores condições de trabalho para os operários. Owen destacou-se por apoiar a nova legislação. Assim, como sintetiza Antas (2005, p. 52) “o problema estava, pois, nas relações de produção, não nas forças produtivas”. Vale salientar que Marx foi contemporâneo de alguns utópicos e pode debater com eles. Além da vasta influência hegeliana em seu pensamento, podemos dizer que as idéias e o diálogo com este grupo também colaboraram na formulação de suas teses.

O processo das lutas sociais contra a exploração do capital continuou. Os sindicatos eram organizados por trabalhadores qualificados por ramos de atuação e funcionavam a partir dos princípios do mutualismo, considerando as condições de vida dos operários, gerando fundos que apoiassem aqueles que precisassem de ajuda. Criaram esquemas de seguridade social semelhante aos atuais em relação à aposentadoria, auxílio doença e óbito. O envolvimento dos operários na construção de uma sociedade de novo tipo revela a influência dos utópicos, principalmente de Owen. É neste contexto que sindicatos e cooperativas se estruturaram como ações de resistência. Existe a hipótese de que esta organização de fundos emergencial das sociedades mutualistas tenha deflagrado a

³ Valadares (2003) também ressalta as contribuições de Plockboy, Bellers, Buchez e Blanc.

organização das cooperativas, pois que estas seguiram a lógica da manutenção de fundos para outros projetos coletivos.

Em termos de produção, em 1760 houve uma experiência de cooperativa de trabalhadores de estaleiros na Inglaterra, numa época em que os preços para o tratamento do trigo estavam extremamente altos. Estes trabalhadores montaram o moinho de Woolwich e romperam com o monopólio existente na região. Este grupo sofreu represália tendo o moinho queimado, mas com a crise do trigo, a experiência se multiplicou em cooperativas de moinhos e padarias naquele país. Em relação ao consumo, existe o relato da experiência de 1769, em que um grupo de tecelões de Fenwick se organizou para romper com os problemas de emprego, fornecimento e agiotagem.

Neste período diferentes categorias de trabalhadores qualificados gozavam condições favoráveis no mercado de trabalho, o que deve lhes ser proporcionado meios para desdobrar atividades mutualistas, iniciando cooperativas de consumo e de produção para autoconsumo. A situação destes trabalhadores só vai piorar nitidamente após o fim das guerras napoleônicas, quando crises e depressões se sucedem com rapidez. Vale observar que, tal qual os sindicatos, também as cooperativas foram sempre iniciativas de trabalhadores qualificados (SINGER apud ANTAS, 1998, p. 63).

Singer também enfatiza que a maioria das cooperativas surgiu dos sindicatos. Havia uma estreita afinidade entre os ideais deste movimento com as idéias de Owen. O autor explica que:

Eles começaram a reinterpretar o owenismo em seus próprios termos, transformando as 'aldeias de cooperação' propostas por ele de presentes oferecidos pelas classes governantes aos pobres em associação operárias autogovernadas a serem criadas pelos esforços dos próprios operários (SINGER apud ANTAS, 1998, p. 64).

Neste cenário, as cooperativas estavam vinculadas à luta de classes, este movimento sofreu uma espécie de refluxo político e vários deles tornaram-se clandestinos, surgindo com maior organização um cooperativismo forte de consumo, tendo como exemplo a experiência dos tecelões, conhecida como Cooperativa de Rochdale, fundada na Inglaterra em 1844.

Os pontos mais relevantes desta cooperativa se referem a sua fundação: os participantes operários e militantes owenistas ou cartistas, tentando manter alguma forma de organização frente à repressão violenta sobre os trabalhadores na época. Pode-se considerar sua trajetória bastante significativa, pois a partir dela, em 1895, foi organizada a Aliança Cooperativa Internacional - ACI, representando o movimento mundial até hoje. Este grupo, também, estabeleceu uma série de princípios para o cooperativismo daquele contexto de trabalho e consumo, mas que nortearam e colaboraram para a elaboração do cooperativismo como uma doutrina que inspira a ACI até os dias atuais. Os princípios em Rochdale:

1º. a Sociedade seria governada democraticamente, cada sócio dispondendo de um voto; 2º - a Sociedade seria aberta a quem dela quisesse participar, desde que integrasse uma quota de capital mínima e igual para todos; 3º - qualquer dinheiro a mais investido na cooperativa seria remunerado por uma taxa de juros, mas não daria ao seu possuidor qualquer direito adicional de decisão; 4º tudo o que sobrasse da receita, deduzidas todas as despesas, inclusive juros, seria distribuído entre os sócios em proporção às compras que fizessem da cooperativa; 5º todas as vendas seriam à vista; 6º - os produtos vendidos seriam sempre puros e de boa qualidade; 7º - a sociedade deveria promover a educação dos sócios nos princípios do cooperativismo; e 8º - a sociedade seria neutra política e religiosamente (SINGER apud ANTAS, 1998, p. 24).

Em sua análise, Singer observa que as forças do Estado e do capital desarticularam a frente socialista que representava a classe trabalhadora através de sindicatos e cooperativas. Ao invés disso, o poder dominante incentivou atividades assistencialistas desvinculadas de reflexões sobre as múltiplas determinações sociais e econômicas, numa tentativa de impedir novas organizações críticas e a possibilidade de ruptura com o capitalismo na sociedade.

Apesar de tantas situações históricas, ainda vivemos o impasse posto naquele tempo e a formação de cooperativas é colocada como alternativa à crise do trabalho, tanto pelos trabalhadores como pelos capitalistas. Daí, a necessidade de identificar-se as múltiplas determinações que condicionam cada projeto de sociedade em cada um destes grupos e, compreender a heterogeneidade e as contradições presentes no jogo de forças sociais.

O movimento cooperativista atual no Brasil passa por uma série de mudanças almeçadas pelos cooperados como um órgão de formação para o cooperativismo e apoio às cooperativas. Este foi implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso por medida provisória, com o nome de Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo/ SESCOOP. Este órgão tem como função apoiar a formação e o funcionamento das cooperativas, através de atividades de educação para o cooperativismo. É definido, na página de apresentação da OCB na internet, como o “S” do cooperativismo, numa comparação ao sistema dos empregados da indústria e do comércio (Sesi, Senac, Senai, Senat, entre outros).

Mesmo precisando se valer de um esquema análogo ao processo de produção alienado para sua definição, a iniciativa merece ser avaliada criteriosamente, pois pela primeira vez se organiza uma instância com objetivos de educação para o cooperativismo como política nacional. Segundo dados da OCB/RJ, a maioria das cooperativas sofre muitos problemas de viabilidade econômica pelo amadorismo e ignorância sobre administração. Por isso os cursos de capacitação do SESCOOP e o programa de apoio chamado Autogestão têm importância fundamental para o fortalecimento do movimento cooperativista.

O SESCOOP implementou um programa de formação em cooperativismo aplicado à educação escolar tanto em escolas cooperativas como na rede pública. Este programa chama-se Cooperjovem e é organizado pelos próprios educadores desde as séries iniciais. Com o desenvolvimento do Cooperjovem, o governo pretende incentivar o cooperativismo nas escolas como parte do currículo até o ensino médio, culminando com a formação de cooperativas pelos alunos. Este programa foi planejado no governo anterior e se limitava a trabalhar com algumas revistas de histórias em quadrinhos. A partir de 2002, houve uma reformulação e as revistas passaram a ser apenas mais um recurso para ser utilizado pelos educadores em planejamentos de trabalho desenvolvidos pelos próprios educadores. Cada região do país em que o programa é apresentado, os educadores passam por curso de formação. Neste, cada representante pode compreender o programa no âmbito das possibilidades pedagógicas desenvolvendo-o na sua região.

Em 2005 ocorreu o Iº Congresso Estadual de Cooperativismo do Rio de Janeiro. Neste são discutidas as orientações da OCB que incluem o cooperativismo nas políticas de economia solidária e, pela primeira vez há um grupo de trabalho com representante do Fórum de Cooperativismo Popular e Economia Social.⁴

Em relação ao ramo educacional, também se nota um movimento de fortalecimento nacional com encontros anuais em Brasília. Nestes se objetiva compreender a identidade do ramo, que tipo de cooperativismo e projeto de sociedade ele está vinculado, desdobrando estas discussões nas regiões por meio de escolas representantes. No caso da região sudeste, o Rio de Janeiro é representado pela Tupambaé desde 2002.

Quanto às definições de cooperativismo, Valadares (2003, p.48-9) aponta quatro tendências do pensamento cooperativo contemporâneo: corrente teórica; corrente cooperativa-solidária; teoria cooperativista germânica e teoria econômica ou norte-americana. Conforme o autor citado, a conceituação de cooperativa sofre influência da visão de mundo que perpassa a formação social e política dos seus membros, das pessoas e instituições que a apóiam definindo a corrente teórica a qual ela estará vinculada. Mesmo no interior destas linhas teóricas existem impasses e divergências, o que torna o enquadramento rígido bastante complexo.

A palavra cooperativismo tem origem latina como cooperare, formada pelo prefixo cum que significa com, forma conjugada, junto e operare radical que significa operar, trabalhar. As principais características observadas nas definições de cooperativa e cooperativismo se referem a um grupo de pessoas que identifica necessidades comuns não satisfeitas sejam econômicas, sociais ou culturais. A constituição do patrimônio é propriedade comum e sua administração feita pelos membros associados.

⁴ Este estudo não comporta a ampliação do debate entre cooperativismo, cooperativismo popular e economia social ou solidária. Para saber mais ver a produção acadêmica do Prof. Marcos Arruda.

Rech (2000) ressalta que o funcionamento das cooperativas tem bases comuns nos diversos locais em que se desenvolvem, mas o que as diferencia são perspectivas em termos ideológicos.

Os socialistas utópicos, por toda a experiência de guerras, revoluções, conflitos sociais e péssimas condições de vida proporcionadas pelo capitalismo nascente, compreendiam a cooperativa como um germe da nova sociedade livre das mazelas do capital. Mesmo entre os utópicos formam-se duas tendências: a primeira, representada pelas idéias de Owen, Fourier e Lasalle, considera a cooperativa como um passo na construção da sociedade socialista; a segunda, partindo da teoria de Charles Gide (1847-1932), defende a criação de uma República cooperativa substituindo o modo de produção capitalista. Entretanto, esta acredita no poder do consumidor e que as próprias cooperativas podem fazer as mediações necessárias no mercado, de modo que todos se sintam beneficiados. A proposta da organização do trabalho em cooperativas continua sendo atraente, na medida em que as condições de trabalho capitalistas se baseiam na exploração do trabalho.

O autor salienta que mesmo no século XX houve a valorização do sistema cooperativista em quase todos os países do mundo. No caso socialista, as experiências na ex-União Soviética e China optaram por um modelo distante dos utópicos, no qual as cooperativas eram organizadas pelo Estado e se mantinham sob tutela do mesmo. Com o desmonte do bloco socialista, as cooperativas continuaram dando suporte à produção e ao consumo naqueles países. No processo de crise socialista os debates sobre os limites dos apoios estatais e os limites da livre negociação se mantêm como os mais disputados, sobretudo, nas áreas de trabalho que prestam serviços sociais.

Do ponto de vista dos liberais, cuja ideologia centra-se no individualismo, o cooperativismo é visto como possibilidade de correção do sistema capitalista. Rech explica esta visão a partir do exemplo de Rochdale, no qual os acordos de produção e consumo eram combinados entre as partes, mas o capitalista se beneficiava e os trabalhadores eram explorados como na escravidão. No debate para diminuir a injustiça encontravam-se os socialistas, os capitalistas e os intervencionistas, apresentando projetos intermediários

via Estado, família, igreja e a própria cooperativa. Assim, as experiências iniciais eliminaram o lucro, a concorrência interna e simplificaram a socialização dos ganhos conforme fizeram os pioneiros de Rochdale.

Este modelo se difundiu na Europa. Em 1965, 60% da população ao norte deste continente fazia parte de alguma cooperativa; a Espanha desenvolveu o complexo de Mondragón, uma cidade que organizou suas relações econômicas a partir do cooperativismo; nos EUA, 20% da população; França 25%; Argentina 20% e Índia 10%.

No Brasil, os números ainda são pequenos. As primeiras legislações específicas sobre o cooperativismo datam do início do século XX e resultaram dos esforços dos trabalhadores do crédito rural para incentivar a produção agrícola.⁵ Logo se expandiu para o sul do país, onde apresentou maior desenvolvimento. Em 1960, já existiam 4.000 cooperativas no Brasil. A partir dos anos 70 houve um incentivo das cooperativas entre os grandes produtores e industriais, sendo elaborada após muitas discussões, a Lei 5.764 de 1971. Tal legislação foi considerada polêmica em vários aspectos pelo favorecimento das forças do capital aos grandes investidores. Em seu estudo, Rech pode contar com as informações do Anuário do Cooperativismo Brasileiro de 1998, no qual havia um total de 5.102 cooperativas, equivalente a 3% da população.

No governo atual, as informações mais atualizadas encontram-se no site da OCB, na Internet e os dados não são apresentados em percentuais comparativos. O perfil do cooperativismo brasileiro está descrito a partir das referências a seguir: existem cooperativas em 26 estados da união e no Distrito Federal. São 7.363 de cooperativas filiadas ao sistema OCB pelos treze ramos (agropecuária, consumo, crédito, educação, especial, habitação, infra-estrutura, mineral, produção, saúde, trabalho, transporte, turismo e lazer.); 6 milhões e 500 mil associados; 195 mil empregos diretos; faturamento de 100

⁵ O aprofundamento dos estudos sobre a legislação brasileira para o cooperativismo nos ajuda a compreender os problemas atuais quanto ao jogo de forças políticas e a formação de alguns monopólios econômicos, os autores de referência são FRANKE, W. (1982), FILHO, Fábio Luz, (1939) BULGARELLI, W. (1998), PEREIRA, A (2001) e KRÜGER, G (2003). Quanto ao histórico da experiência espanhola de Mondragón, em que a primeira cooperativa foi criada a partir de um curso profissionalizante, em uma escola semidestruída, sob a responsabilidade do Pe. ARIZMENDIARRIETA, com o objetivo de colaborar na recuperação do lugarejo depois da guerra, tornando-se uma potência econômica reconhecida internacionalmente, ver AZURMENDI, J. (1992).

bilhões de reais; exportações na faixa de 2 bilhões de dólares; o sistema de cooperativas detém 40% da produção agrícola e beneficia 20 milhões de pessoas na área da saúde.

Apesar de ter se expandido por todo o território nacional e mostrar relevância econômica em algumas áreas, parece que, em termos de média percentual comparando as 5.102 cooperativas em 1998 com 7.363 em 2006, quase dez anos depois, pode-se inferir que ainda o resultado está um pouco aquém em relação aos outros países citados.

No capitalismo, a disputa de espaço e a lógica da concorrência de mercado criam situações de isolamento e competição. As cooperativas, ainda, não conseguem romper com esta lógica e, acabam focalizando uma fatia do mercado para garantir sua sobrevivência. Assim, a maioria das cooperativas age segundo as pressões do capital, funcionando como empresas, não se atendo às condições dos trabalhadores. Neste panorama, ocorre a perda do sentido das sobras⁶ na racionalização do lucro se afirma nas relações com o mercado e no retorno aos sócios dentro da cultura do individualismo.

A partir da pesquisa de campo, observa-se através das entrevistas uma queixa quanto à experiência de isolamento, falta de informações e dificuldades em dialogar com outros pares e com outros setores da sociedade. Confirma-se esta tensão e as conseqüências deste problema, no discurso das dirigentes de ambas cooperativas educacionais pesquisadas.

Nota-se esta tensão entre a postura individualizante e o processo de construção de uma relação com o coletivo, na fala de Jasmim:

Jasmim: eu já fui num curso lá na Ocerj (atual OCB/RJ), Só que ficou no papel.(...) ajudou a mim principalmente. Não sei se ajudou aqui dentro muito, porque não consegui passar tudo aquilo que eu aprendi. Por dificuldade de tempo, de tempo hábil de as pessoas me ouvirem, não tive tempo de passar isso, mas acabou mudando o meu trabalho. Eu dei mais valor ao que é uma cooperativa, o que é cooperação! E assim, eu consigo às vezes passar pras crianças isso, Eu não peguei a formação da

⁶ São saldos de valores obtidos dos cooperados para cobertura de despesas e, que pela racionalização ou faixa de segurança dos custos operacionais com que a cooperativa trabalhou, não foram gastos, sobraram, merecendo a denominação de despesas poupadas ou sobras (FIGUEIREDO, 2000, p. 120).

cooperativa, quando eu entrei na cooperativa ela já tava formada. (...) era uma escola privada que se transformou em cooperativa.(...) Digamos que a dona da escola queria transformar em cooperativa, pra não se dar tão mal, pra não ter que pagar tudo (...). Foram jogando as coisas e elas ficaram assim, aceitando, porque ninguém queria fechar a Semente (...) isso aqui é amor coletivo, entendeu? Por tudo que a gente passa aqui, assim, é muito difícil,... Às vezes não tem dinheiro pra gente (...), eu sou uma que dependo disso, mas quem tá na Semente, quem vive a Semente é amor, vamos dar um exemplo, o Carlos que entrou aqui gritando, fazendo um escarcéu, e você vê ele agora, alfabetizado, entendeu, falando, expressando o sentimento dele, então assim, uma coisa que te faz tão bem, que vale a pena ficar aqui.

Nesta entrevista, observa-se que a contradição entre as condições de vida e o desejo de participar na construção da cooperativa é o que sustenta a relação com o trabalho, este produz vida.

Quanto à formação da cooperativa, Magali e Sabrina relatam:

Magali: havia umas palestras de trabalho em muitas escolas, (...) quem vem explicar, deixa a desejar. Eu acho que é muito novo no Brasil o cooperativismo. Aqui as pessoas estavam muito envolvidas em não perder seus empregos e eu entrei por um outro motivo, era pra ter a gratuidade da minha filha, porque isso é importante pra mim e que eu pudesse falar, que eu tivesse voz lá dentro, que eu pudesse dialogar.

Essa fala reforça um dos principais objetivos da cooperativa, isto é: garantir direitos e o espaço de participação. Mostra uma maior amplitude na sua postura em relação ao coletivo.

Sabrina: Eu acho que quando a gente começa, já começa com esse germe.(...) Eu acho que a gente, embora tenha um tempo muito menor de vida do que outras instituições, foi direcionando algumas coisas que desde o início já tava muito certo: que era nossa metodologia, que era nossa filosofia, que a gente foi melhorando a partir de alguma coisa.(...), aqui é o construtivismo e a psicanálise. E eu acho que é o nosso grande trabalho, o nosso grande diferencial também é tentar, no nosso dia-a-dia, achar um ponto de interseção, embora sejam duas teorias tão diferentes. Eu acho que o grande lance da cooperativa é conseguir trabalhar com essas duas teorias de uma forma muito legal (...) assim, sempre apostando no sujeito, sempre apostando na diferença, sempre respeitando a diferença.(...) um ponto que contribuiu muito, foi que assim que acabou a seleção, a gente emendou com a reciclagem e apresentou trabalhos muito legais.(...) pras pessoas que estavam chegando, eles chegaram justamente nesse momento, de um trabalho ali, de um trabalho teórico, da gente poder articular nossa prática. Enfim, acho que isso foi um ponto que se perdeu ao longo do tempo.

Nesta terceira, identifica-se um pensar crítico sobre as diversas formas de saber e uma articulação entre as dimensões da cooperativa e da escola.

Maria: era uma escola particular, (...) os professores resolveram se reunir e montar essa cooperativa, pela filosofia, pelo que a gente acredita, pelo trabalho...a questão mesmo do companheirismo, do trabalho em grupo, na verdade são os ideais em comum. (...) então a gente procura passar o que a gente sente, o que a gente percebe no mundo. Essa questão da competição. Então a gente procura reverter esse caminho, mostrar o lado mesmo do companheirismo que trabalha em grupo, valorizando essas questões, a criatividade, principalmente respeitando a individualidade. (...) Na sala de aula, com as crianças também. O tempo todo a gente e acaba sendo a questão política, porque a criança desde pequena, já tem essa visão política a partir do momento que escolhe o material que ela vai usar. (..) Então, toda uma questão de votação, eles estão o tempo todo participando pra eleger quem vai ser o ajudante, quem vai fazer isso, vai fazer aquilo, então, e sempre a maioria, a questão da democracia acaba prevalecendo na sala, então é muito importante.

Sheila: como nós acreditamos muito nesse trabalho, né, da construção do conhecimento e já estávamos todos engajados nessa proposta, nós não queríamos que acabasse de jeito nenhum. Então, nós nos juntamos e fomos levar a idéia pra dona da escola e ela aceitou. Só teve a lucrar com isso? Porque nós pegamos o fundo de garantia, tudo que nós recebemos, nossa rescisão e demos entrada, pra poder ter fundos pra abrir a cooperativa e aí conseguimos, abrir a cooperativa e estamos aí, já fez seis anos. (...) Agora, em termos pedagógicos, a gente tá procurando crescer mais nessa área, procurando estudar, se reciclar.(...) A gente não entrega nada pronto pra eles, a gente vai instigando sempre o conhecimento e o professor é o mediador desse conhecimento.(...) Tem um trabalho social também, porque aqui a maioria é classe média, então, nem imagina quantas coisas existem do lado de fora pra eles poderem valorizar também, cuidar do planeta, cuidar do outro, porque eles têm as coisas muito fáceis, então um trabalho de conscientização (...), porque o que vai trazer retorno é criança? Então o que a gente faz, a gente até tá com reportagens (...). e a gente tá buscando um sistema de dar bolsas. (...) cortar funcionários que tem excesso (...) tem gente com uma realidade diferente das outras pessoas do grupo, ela não quer ser cooperada, não quer a diminuição do salário, entendeu? Ela entende perfeitamente a nossa situação e ninguém ainda pode fazer essa função que ela faz.(.) Acho que a gente tem uma arma muito poderosa, que é a educação. Eu acho que com isso, eu fico até emocionada de falar, como sempre, acho que a gente vai longe, tem que se unir pra gente conseguir crescer.

Maria mostra que já existe, desde o início, a importância da articulação entre o respeito, a individualidade e o trabalho em grupo baseado em valores participativos. Na prática notamos o esforço para construir esta relação entre os profissionais e os alunos. Prática marcada pelos princípios do cooperativismo e da educação, onde um aposta no trabalho do outro e todos no grupo.

Sophia: A minha relação com o cooperativismo ainda é de aprendizagem. Estou aprendendo a participar, descobrir o que é cooperativismo entender a relação com as pessoas. (...) Tenho duas visões do grupo: uma de quando cheguei, tinha muita gente com uma mentalidade de empregado e empregador; hoje o grupo tem uma visão mais social, entende a função do projeto social. No anterior, as pessoas pensavam só na manutenção do trabalho, tinham até um certo descaso pelos cursos sobre cooperativismo. No grupo de hoje, que está reconstruindo a escola vejo pessoas com uma formação de cooperação, que estão entusiasmadas com a proposta. Sinto que as pessoas têm uma consciência do desafio, há uma diferença na participação, no comprometimento, hoje a maioria do grupo participa porque acredita que está desenvolvendo um processo diferente de trabalho.

Observa-se que o processo parte da aprendizagem e assim busca superar a contradição da teoria, das idéias e dos limites da vida contemporânea.

Sophia: (...) Na maioria das escolas, não só no Rio de Janeiro, por exemplo, nos encontros nacionais, falta conhecimento da história e sobra a urgência de resolver os problemas de manutenção do trabalho; parece que poucas pessoas vêem a importância de entender as ligações do ontem e do hoje com as questões políticas do Brasil, do mundo de modo geral, para se posicionar(...). Na escola havia uma qualificação profissional, um envolvimento na construção do projeto pedagógico, mas olhando nesse momento, percebo que era no nível do incentivo ao desenvolvimento pessoal, cada um se aprimorava, até se conseguiu constituir algumas ações e documentos de forma interdisciplinar. Mas algumas pessoas que mexiam na parte administrativa também viram portas para resolver coisas pessoais. Havia um misto de força de vontade de aprender, vibração com o trabalho e a necessidade de ganhar dinheiro.

Assim, como explicitado nestas falas, as contingências das condições de vida atual também levam a problemas de organização interna. Alguns associados criam situações para se beneficiarem individualmente, interferindo na manutenção dos princípios de igualdade e democracia. Estas situações ocorrem pelas dificuldades de autogestão, um novo saber e a partir desta participação com qualificação, se manter as condições de transparência administrativa e justiça que caracterizam o cooperativismo. Por essas questões, as experiências dos trabalhadores que tentam romper com os condicionantes do trabalho alienado são desvalorizadas pelos capitalistas e pelos progressistas também, tanto no nível sindical quanto político-partidário.

Rech faz questão de sublinhar que a cooperativa ainda se apresenta como instrumento interessante e valioso para a superação dos problemas dos trabalhadores.

Será necessário apostar na sua capacidade de assumir formas de produção autônomas (superando o jugo do contrato de trabalho e a perspectiva do emprego subordinado) dos trabalhadores e nas possibilidades de gestão econômico-financeira de forma coletiva (RECH, 2000, p.18).

Afirma que o diferencial progressista da cooperativa exige consciência e preparo dos trabalhadores. Neste ponto Rech mostra-se em acordo com as orientações de Mészáros que enfatiza o processo educacional contínuo como forma potencializadora da classe trabalhadora livremente associada.

Trabalhar numa organização autônoma associada exige que o coletivo dedique cuidados para a formação da gestão e qualidade na participação. Na prática, a fala revela, esse ponto, conforme afirmação de Sophia:

A visão do social faz parte do projeto político pedagógico das escolas em qualquer modelo e, eu acho que isto deve ser trabalhado em todas as escolas, mas sei que não é assim. Vejo que as cooperativas educacionais se desenvolvem com um esforço maior. Também acho que aprender o cooperativismo e a ser cooperativa é uma questão pessoal, de formação. O grupo ajuda muito, mas as pessoas precisam querer desenvolver. Dentro do modelo cooperativista a pessoa cresce, ela precisa trabalhar com outros valores, é um desafio deixar de falar eu para dizer nós.

O autor relata que em diversos casos, mesmo sendo afirmada a participação democrática dos trabalhadores na cooperativa, o que se encontra é a transferência da administração para um ente coletivo – a cooperativa, para uma pessoa que se mostra eficiente ou um pequeno grupo. Quaisquer dessas formas não colabora para a autogestão e os trabalhadores se colocam como partes mecânicas do processo produtivo de “uma máquina chamada cooperativismo” (Rech, 2000, p. 32). Acentua que o entusiasmo pelo projeto e o encaminhamento do trabalho pode se sobrepor ao princípio de atenção às necessidades dos associados. Assim, para que a cooperativa se mantenha é preciso “conciliar o fortalecimento do empreendimento com a satisfação e felicidade de seus participantes” (idem, p. 33). A autogestão é um processo de mudança na concepção de mundo e de trabalho.

Em relação a este desafio Rech (idem, p. 33) cita Follmann: “O passo mais importante e, certamente, o mais difícil será o de levar o corpo de associados (ou futuros

associados) a formular uma ideologia cooperativista calcada na autonomia criativa”. As dirigentes confirmam o desafio ao relatarem algumas angústias para a promoção deste processo hegemônico.

Sophia: o principal problema é lidar com a falta de recursos, com a dificuldade dos cooperados em entender o que é investir. Já vivem nesta profissão de professor que, muitas vezes, eles se cooperam por questão de sobrevivência, ou trabalham em vários lugares e sistemas diferentes, na rede pública, na particular, de manhã, de tarde, de noite, deslocamentos.(..) Avaliando de forma mais distante, identificamos que as pessoas que saíram e, que estavam na gestão, tinham dificuldade de respeitar princípios coletivos.

Sheila: Manter as pessoas na cooperativa não é fácil, porque o profissional não ganha bem e vai embora. É a maior complicação pra gente que tá à frente da cooperativa.. Perdemos muitos profissionais muito bons. Arrumamos outros, com carteira assinada, 13.º, férias. Muito desmotivante, (...) a gente tem que ter bom senso, em primeiro lugar pra poder pagar o que você precisa: aluguel, as contas, os impostos. A gente tá fazendo várias alternativas pra poder colocar crianças na escola (...) Agora, na OCB, eu fiz um curso de contabilidade pra não contadores. Eu e a Claudia participamos no início das reuniões do sindicato do ramo educacional das cooperativas, só que depois ficou tão apertado pra gente, com tantas coisas pra resolver (...) tá difícil da gente participar das coisas, entendeu?

O cooperativismo de trabalho é o ramo que privilegia a organização dos trabalhadores. Entretanto, algumas atividades como saúde e educação tornaram-se ramos independentes por terem peculiaridades conquistadas historicamente e se constituíram em direitos fundamentais. Mesmo assim, as pesquisas de Rech sobre os principais desafios enfrentados na organização e manutenção da cooperativa de trabalho mostram-se válidas para o cooperativismo educacional. Em nossa pesquisa verificamos a incidência dos mesmos através do depoimento dos entrevistados. As cinco questões mais relevantes, segundo Rech são:

- O desenvolvimento das potencialidades dos cooperados para criar soluções democráticas e competentes em substituição às estruturas da relação empregatícia capitalista. Este processo exige dedicação dos cooperados, estudo, conhecimento e garantia dos espaços de formação continuada em administração cooperativista.

Um exemplo deste ponto é o processo que ambas escolas vivenciam para controlar os horários de trabalho. Alguns procedimentos se assemelham. Só há folha de ponto para os funcionários (serventes, cozinheiros, auxiliares de serviços gerais). Os cooperados têm o compromisso de desenvolver uma responsabilidade pelo seu trabalho. Quando é necessário algum tipo de falta ou atraso existe um acordo para comunicação prévia e planejamento de substituição, combinando entre os cooperados envolvidos no acordo as compensações financeiras ou em horas de trabalho, Por fim, o acordo deve ser comunicado à equipe e registrado em livro. Mesmo com este procedimento, existe a dificuldade nas duas cooperativas para segui-lo à risca, tanto pela natureza da situação, na medida em que acontecem imprevistos, quanto pelos problemas de comunicação, mas são avaliados como sendo a melhor maneira até o momento.

- Escolher adequadamente os investimentos ou os encaminhamentos necessários em crises econômicas, aprendendo a planejar empréstimos e pagamentos.

Tupambaé e Semente assumem a dificuldade de aprender a lidar com esta visão financeira e econômica e, em diversas falas, aparece a formação técnica pedagógica dissociada de conhecimentos sobre gestão financeira. Muitas das cooperadas avaliam esta desinformação como prejudicial em sua relação com o compromisso de ser cooperada e, em consequência disso, ocorrem diversos problemas de ordem administrativa e fiscal.

- Manter-se atualizado em relação às tecnologias, avaliando as necessidades da cooperativa e seu envolvimento com o mercado, bem como manter programas de melhorias das condições de trabalho.

Foi possível perceber que ambas as cooperativas têm alguns profissionais interessados na qualificação profissional. Estes têm melhores condições sócio-econômicas e apoio familiar. Ou ainda, extrema força de vontade para se atualizar. De um modo geral, são colocados muitos empecilhos para assumir um processo autogestivo, principalmente, quando as produções cooperativistas atrasam ou são parceladas.

- Avaliar como aproveitar os excedentes/ sobras de final de exercício fiscal, escolhendo entre reinvestimentos na cooperativa ou distribuição proporcional ao trabalho entre os cooperados.

Nenhuma das escolas pesquisadas tem que lidar com os problemas referentes a este ponto, pois não há excedentes ao final do exercício fiscal. Situação que reflete o contexto de dificuldade financeira para manter escolas que não se propõem a trabalhar com uma educação massificada.

- Em relação à cooperativa de trabalho, há o desafio de se responsabilizar pela gestão de uma determinada unidade de trabalho.

Existem conflitos, não só da gestão da unidade de trabalho, enquanto cooperativa, mas também, em articular as questões do trabalho, com as especificidades inerentes a um serviço educacional. Por exemplo, este nível básico de educação é eminentemente feminino, com uma série de diferenciações trabalhistas pelas duas identidades: a escolar, com um calendário de provas, reuniões, eventos específicos do cotidiano educacional e a cooperativista com isenções fiscais próprias. O sistema cooperativista muitas vezes não considera a particularidade da categoria dos profissionais de educação, um exemplo emblemático se refere à organização de eventos acerca do cooperativismo, em dias úteis e horários diurnos. Muitas são as dúvidas sobre tributação. Em quase todas as reuniões do ramo educacional, estas especificidades são lembradas para adequar algumas propostas da OCB e orientar as pesquisas dos advogados e contabilistas em relação às questões da educação.

Tratando das cooperativas educacionais, também existem alguns desafios mais específicos como os apontados pelo estudo nas duas escolas. Podemos verificar nas falas das cooperadas:

Em relação às parcerias com o sistema público:

Claudia: “Eu acho que deveria existir essa união, aqui nós somos cooperativa. (...) Helena Antipoff, que também nos conhece, pois certas

crianças podem ser atendidas no Helena Antipoff, mas tem um trabalho novo aqui na escola: de arte, de música, por que não? Só que existe o preconceito muito grande entre escola cooperativa, escola pública, escola de crianças especiais. Essa união não existe ainda

Quanto ao sistema tributário:

Sheila: Sem fins lucrativos, pagando tudo igual a uma escola particular, entendeu?

Sophia: A questão trabalhista é uma longa história nas cooperativas. Deveríamos ter mais isenções, além do IPTU, da água. O processo de reconhecimento destas isenções poderia ser mais facilitado e rápido. Se pensarmos nos profissionais é um absurdo de descontos, é desproporcional. Trabalha-se com função social, se atende aos alunos que o Estado não atende, se oferece bolsas e paga a mesma coisa que qualquer empresa! Teríamos que ser vistos com mais atenção neste ponto. (...) Acho que uma das coisas que ajudou foi ter colocado o projeto embaixo do braço e ter ido a OCB/RJ e, ter encontrado um espaço de diálogo e incentivo ao fortalecimento das cooperativas e mesmo com todas as dificuldades que o cooperativismo de um modo geral ainda mantém.

Sobre o domínio da autogestão:

Jasmim: Não fomos ensinados direito

Magali: Gastou-se muito no início, desnecessariamente. Nós erramos muito, até porque nós somos professores, não temos formação, ninguém entende de administração. O que a gente sabe hoje é pedindo ajuda, a gente tá caminhando, é muito difícil.

Maria: Nas reuniões têm muita discussão, antes a gente ouvia mais, porque quando tem a situação do patrão me empregar funciona o “eu pago e você faz”. E agora não. Agora todo mundo tem uma parcela da sua contribuição aqui, o que cada um acredita, então, tem que chegar a um consenso. Às vezes nas reuniões, lógico, ninguém vai ofender ninguém, mas ninguém aceita também calado. A gente vê vários pontos de vista e encontra o consenso.

Sheila: Eu fazia parte da sala de aula. Não tinha essa vivência administrativa. Então pra mim, era muito fácil. Agora, ficando do lado de cá administrando é que a gente vê como é difícil. Porque é muito imposto que a gente paga,(...) os documentos estão claros, só que de tanto que entra e sai cooperado, fica difícil. No início desse ano, “xerocamos” todo estatuto e regimento interno pra todos que entram só que, ninguém vêm me perguntar algo, eu duvido que alguém tenha lido alguma coisa.

Sophia: O cooperativismo é um processo novo, todo mundo vota, opina e a maioria ganha, mesmo que não seja um voto consciente, isso tudo é muito

diferente das outras relações de trabalho que já vivi (...) A escola passou por problemas administrativos, eu identifico que houve falta de informação ou comprometimento, a falta de visão social, da consciência do processo de investimento coletivo, os vícios de relação patrão/empregado foi ganhando força pelo grupo que estava na administração.

Relações com outros setores sociais e o princípio da intercooperação:

Sheila: (...) Tem reunião da cooperativa, tem as reuniões psicopedagógicas, onde às vezes, a gente convida gente de fora, que vem participar gratuitamente. Nós temos um grupo de pais que gosta e acredita no trabalho. Eles estão sempre atuando e participando com a gente.

Sophia: As relações do cooperativismo ainda estão muito centradas no próprio cooperativismo. Fazemos encontros com outros setores, o sistema público, principalmente em função do trabalho que desenvolvemos. As relações se dão na medida em que os cooperados podem buscar e desenvolver essas relações. Nesses últimos anos podemos dizer que a organização do seminário de educação inclusiva reaproximou muitas instituições; a organização do ramo educacional, a participação nos eventos, de formação do cadastro das pessoas com deficiências da rede de atendimento no Rio de Janeiro estão fortalecendo parte dos laços de trabalho. (...) Os principais problemas do cooperativismo educacional são a própria estrutura do ramo que é muito recente, que depende do envolvimento dos representantes das escolas do estado inteiro e do conhecimento sobre o cooperativismo.

Sobre a concorrência no nível das escolas

Sophia: A concorrência não é muito falada no cooperativismo. O grupo precisa se conhecer mais para poder estabelecer parcerias dentro do próprio cooperativismo. Essa preocupação existe no universo das escolas particulares. Se a rede pública conseguisse atender todos os alunos com qualidade, ela poderia ser essa concorrente para gente. Mas nos entendemos como parceiros da rede pública, temos um espaço de atendimento e conhecimento para cooperar com o trabalho da rede pública. No universo da educação acho que a concorrência passa pelos critérios de qualidade, de estrutura de funcionamento, essas coisas que fazem o diferencial entre as instituições. Porém, a quantidade de escolas que fecharam em 2005 assustou as famílias e os cooperados.

Os aspectos específicos apontados revelam problemas que interferem na constituição e sustentação do cooperativismo educacional como possibilidade de espaço de trabalho que defenda a educação como direito social, Porém, nota-se, na prática, o

esforço destes cooperados em compreender essa forma de trabalhar autogestionados⁷ e a identificação que é necessária para articular com outros setores sociais. Existe o debate em torno da difusão do cooperativismo educacional de pais como estratégia para garantir qualidade de ensino e preço justo. Entretanto, não há pesquisas sobre estas experiências e suas possibilidades de fazer frente ao ensino particular que vem enfrentando sérios abalos econômicos.

O capitalismo tenta se aproveitar de todas as organizações de trabalho para se beneficiar, daí que o cooperativismo de trabalho vem sendo utilizado para baratear a produção e aumentar o capital das empresas contratantes dos serviços.

Tavares tece críticas valiosas quanto à manipulação do sistema cooperativo no modo de produção capitalista, principalmente nesta era da acumulação flexível. Observou em sua pesquisa que as cooperativas são contratadas para tercerizar alguns serviços, o que caracteriza uma intermediação entre o capital e o trabalho enfraquecendo toda a luta dos trabalhadores. E em relação a estas cooperativas conclui que estas iniciativas se prestam a negar o sistema salarial, mas “[...] essa ocultação do assalariamento suscita a figura de mediadores para efetivarem a subordinação do trabalho ao capital por formas que diferem do contrato de trabalho regulamentado, cancelando obrigações fiscais e trabalhistas” (TAVARES, 2004, p. 161).

A questão apontada por Rech e Tavares marca a problemática crucial do cooperativismo que deriva do trabalho. Em relação a este problema o atual governo brasileiro se pronunciou através da formulação do documento “Critérios para Identificação de Cooperativas de Trabalho” organizado pela equipe jurídica da OCB e divulgado em dezembro de 2004. O mesmo apresenta diversos aspectos que envolvem o tema. Ressalta que no caso brasileiro, como em outros países, o Estado faz a mediação da relação do mercado com o emprego e se vale do Direito do Trabalho para dar limites mínimos ao

⁷ Em relação a este processo de aprendizagem, além da necessidade de melhor base quanto às possibilidades administrativas e suas vinculações ideológicas, é identificada a demanda por uma formação que atinja o nível dos valores, objetivando construir uma cultura cooperativa; sensibilizar os cooperados para a cooperação, a tolerância, a circulação do poder e da comunicação. A Tupambaé participa do movimento chamado Pedagogia da Cooperação, que desenvolve estes aspectos através de jogos cooperativos. No caso da escola, esta metodologia é utilizada tanto em sala de aula, gincanas e mini-olimpíadas como em reuniões da cooperativa. Para saber mais ver BROTTTO, F. (2003).

capital e garantir as condições que a Constituição define como dignidade do trabalhador.

No Direito trabalhista, a relação é regida por três instâncias: o empresariado, os trabalhadores e o Estado, numa dinâmica específica. Para as cooperativas sua identidade se caracteriza pela dupla qualificação⁸, esta lógica mostra-se insuficiente em relação aos parâmetros legais. Ou seja, o cooperado assume, em sua figura jurídica, o papel de proprietário da cooperativa, através das cotas-parte e, simultaneamente o de trabalhador, por gerar a própria força de trabalho neste tipo de atividade econômica. Assim, a OCB defende o princípio constitucional da dignidade do trabalho e enfatiza:

Urge esclarecer de pronto que a importância do cooperativismo do trabalho não está exatamente em atender conjuntamente uma demanda das empresas por relações de trabalho mais flexíveis, ou em baratear custos com mão de obra. Essas podem ser até conseqüências da introdução do cooperativismo de trabalho numa determinada economia, mas não são a sua razão de ser. A razão de ser da cooperativa de trabalho é a autogestão. Portanto, a existência de cooperativas de trabalho não pressupõe nem depende do sacrifício de seus direitos fundamentais pelo trabalhador individualmente considerado (OCB, 2004, p. 4).

Este discurso marca um avanço e um novo tempo histórico e, sobretudo, político. Sendo necessário uma ampla divulgação deste documento para uma conseqüente defesa do direito constitucional do trabalho. “Exige sim, esforço criativo para o encontro de soluções normativas próprias, que contemplem os princípios universais de salvaguarda do trabalho, sem que se violentem os valores do cooperativismo” (idem, p.5).

Em relação aos direitos fundamentais, a OCB reafirma esta posição. Entretanto, reconhece que o debate sobre a que especialidade do direito se vincula as relações de trabalho numa cooperativa, ainda se mantém. A controvérsia sobre diversas questões não enquadra a cooperativa no Direito do Trabalho, nem no Civil, sendo específicas do Direito Cooperativo.

⁸ Na cooperativa, o trabalhador apresenta-se como autônomo, entretanto esta autonomia é relativa, pelo exercício laborativo em regime de sociedade. Situação diferenciada do trabalhador não autônomo vinculado as ordens de um proprietário do capital e dos meios de produção. Assim, a relação do trabalhador na cooperativa pode ser compreendida pela lógica do Direito Civil, na medida em que existe uma relação civil entre os cooperados. Apesar do aspecto civil, na cooperativa de trabalho, este só se concretiza através da força de trabalho articulada aos próprios cooperados, sendo esta sua principal característica (OCB, 2004).

No caso das cooperativas de outros ramos, não há ocasião de conflito entre as regras trabalhistas e os valores cooperativistas. Entretanto, podem surgir conflitos, quando o que se está submetendo ao regime cooperativo é nada menos do que o próprio trabalho (OCB, 2004, p. 6).

Nesta busca de compreender a natureza jurídica do trabalho na cooperativa a OCB propõe uma análise a partir da ótica do cooperado, evitando assim, a sobreposição dos elementos do Direito do Trabalho e Civil.

O direito ao trabalho digno, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, artigos 23 e 24, nas Convenções e Recomendações da Organização Internacional do Trabalho, bem como a Declaração Mundial sobre as Cooperativas de Trabalho e a Carta de Montevideu, que fixou as diretrizes da CICOPA Américas, aprovado no Primeiro Encontro das Cooperativas de Trabalho das Américas, ocorrido em 28-29/XI/ 1998, são certamente as pedras fundamentais que irão consubstanciar toda a construção da identidade da cooperativa de trabalho. Portanto, os sócios de uma cooperativa de trabalho estão abarcados pelas normas de ordem pública, no que tange o exercício de suas atividades: dignidade, segurança, saúde e medicina do trabalho (idem).

O suporte dado pela cooperativa é viabilizado pela sua atuação, ou seu trabalho, tendo como base primordial o retorno aos associados do resultado das suas atividades laborativas, devendo ser deduzidos exclusivamente os tributos e contribuições sociais incidentes e os custos administrativos e de investimento necessários, que são rateados na proporção da fruição de cada um dos serviços da cooperativa.

O capitalismo atual cria o sistema de terceirização do trabalho como mais uma forma de flexibilizar a acumulação do capital e driblar os direitos trabalhistas. Assim, as cooperativas de trabalho são usadas como instrumento desta modalidade de relação trabalhista. Vários problemas são deflagrados. Até escolas, cursos superiores tentam terceirizar profissionais através de cooperativas. Tal situação enfatiza a necessidade de se estudar a definição e os limites do capital sobre o trabalho nesta nova fase socioeconômica.

Como Harvey e Tavares já analisaram há uma falsa igualdade entre as cooperativas e as empresas capitalistas, demonstrando que a realidade concreta não corresponde ao discurso do capital. Antes do documento da OCB de 2004, no tocante à este aspecto trabalhista, as cooperativas poderiam se prestar ao enfraquecimento da defesa histórica dos direitos dos trabalhadores. Atualmente parece que mais um desafio está posto - a divulgação desta mudança.

Considerando a complexidade da relação de trabalho, emprego/ desemprego na sociedade atual e, nesta problemática relativa ao cooperativismo de trabalho, a OCB enfatiza no documento a defesa e a pertinência do debate sobre os direitos trabalhistas. Posiciona-se sempre em acordo com a Constituição Federal⁹. Esta posição também vem sendo adotada nos diversos países que abriram este debate, inclusive em fóruns da OIT e da ACI.

Dentro do movimento cooperativista existem posicionamentos contrários a esta visão. Há uma tentativa de se valer do princípio da autonomia e do poder de decisão das assembleias para endossar alterações nas regras de subordinação do trabalho. Com isso coloca-se em risco todo o acúmulo histórico de lutas e conquistas da classe trabalhadora. Na relação de trabalho autônomo cooperativo, o princípio básico dos direitos dos trabalhadores se traduz nas formas coletivas de negociação do trabalho decididas em assembleias. Existe, assim, a possibilidade de aprovar alterações até da legislação trabalhista. A princípio, quaisquer decisões assembleares precisam respeitar as leis que regem o país e o próprio cooperativismo. Assim sendo, nenhuma organização cooperativa, por sua natureza coletiva e assemblear pode agir isoladamente, criando regras independentes da legislação. Caso isto ocorra, os cooperados correm o risco de denúncia ao Ministério Público e terão que arcar com as conseqüências e penalidades previstas na lei.

⁹ A Constituição Federal, em seu artigo primeiro, expressa que a República Federativa do Brasil, enquanto Estado democrático, é constituída dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (inciso IV). Ou seja, o primeiro fundamento maior refere-se àquele que efetivamente é o criador e gerador de riquezas, o trabalho, em sentido amplo, e o trabalhador, em sentido estrito. O segundo é relativo à livre produção e consumo de bens e serviços por meio da circulação harmônica de capital, o mercado consumidor. Eis o princípio distributivo da riqueza calçado nos aspectos da justiça social (OCB, 2004, p. 12).

No caso das cooperativas educacionais este ponto merece especial atenção, visto que nos momentos de crise financeira, os primeiros procedimentos são a diminuição de dispêndios e estratégias para o aumento de ingressos.

A opção aumento de ingressos se concretiza com maior investimento de tempo e trabalho. Como estes cooperados especificamente, por razões de mercado, trabalham sob diversos regimes trabalhistas, dispõem de pouco tempo livre para organizar novas frentes de trabalho na cooperativa. A crise financeira gera uma instabilidade na garantia das retiradas (ato cooperativo) e conseqüentemente, uma descrença na entrada de novos cooperados para implementar novas frentes. Este complicador direciona o raciocínio no processo de redução de despesas. Os primeiros pontos a serem pensados e até propostos se referem à subtração dos benefícios dos trabalhadores conquistados historicamente na luta da categoria em suas negociações coletivas.

A manutenção ou não das bolsas de estudo para os filhos dos professores surge como tema nas reuniões do ramo educacional. O impasse ocorre pela diferença de cultura no investimento coletivo, que se traduz em colocação de parte da retirada dos cooperados para o pagamento de necessidades consideradas prioritárias. Receber a retirada fracionada é algo que gera desmotivação na relação com a cooperativa. Percebe-se que discutir a redução dos benefícios ou até mesmo a extinção destes, se valendo do discurso, de que na cooperativa os professores são donos, parece ser mais fácil. Em termos financeiros, a diferença é que na retirada fracionada o investimento do cooperado é direto e, no caso da redução das bolsas, não alterando o pagamento integral das retiradas, torna-se uma forma indireta de investimento.

O problema de fundo não é o valor que cada cooperado deixará de receber em sua retirada, mas a flexibilização dos princípios mínimos conquistados historicamente por todos os professores. As situações de crise financeira trazem à tona os impasses ainda não resolvidos no sistema cooperativista e a necessidade de aprofundamento e debate sobre o direito ao trabalho e do trabalhador, respeitando ainda as especificidades da categoria dos professores na cooperativa educacional, como uma instância articulada ao movimento dos trabalhadores no Brasil.

Se a cooperativa tem caráter social, se almeja participar das discussões quanto às políticas públicas educacionais e se seus cooperados ainda precisam trabalhar sob outros regimes trabalhistas, como o público ou o particular, será necessário que esta cooperativa acompanhe o percurso de construção do projeto educacional brasileiro para tornar-se parceiro dele. Nesta perspectiva a educação é um direito inegociável, a dignidade dos profissionais de educação também deveria sê-lo. Reafirmando esta posição, o documento da OCB mostra que o respeito à dignidade do trabalho é uma das principais características do cooperativismo. Nas palavras de Torres e Lara:

Precisamente, a cooperativa de trabalho é a negação do regime pelo qual o trabalho humano se converte em mercadoria. Não é mais do que trabalhadores associados que atuam em face ao mercado mediante a um representante comum, que é a cooperativa. Um ponto distinto a este é o relativo aos direitos de cada trabalhador. A respeito, é possível a adoção de soluções similares ao direito trabalhista, não porque se trate de atos similares, mas porque a condição de trabalhador e suas necessidades são similares (OCB, 2004, p. 14).

Compreendendo a relação de trabalho conforme a Constituição Federal, o documento indica que os recursos que garantem a dignidade ao trabalho sejam provisionados conforme a legislação cooperativista através dos fundos. Estes precisam ser planejados e cuidados como responsabilidade de todos, não sendo visto como um problema a mais para ser calculado nos valores do trabalho ou como uma reserva que possa ser usada para pagar quaisquer despesas extras que venham a surgir. Quanto a este ponto já mostramos algumas questões das escolas pesquisadas.

Tiriba, em sua pesquisa sobre a cultura do trabalho e o caráter educativo da produção associada, levanta várias contradições e visões de teóricos sobre a temática da autogestão e a economia popular. Em termos de produção, uma das características da economia popular é a produção em baixa escala, equipamentos pouco competitivos e a distribuição local. Este quadro assemelha-se às condições de diversas cooperativas educacionais que surgem com os professores assumindo uma escola que faliu, sendo precárias as possibilidades de funcionamento e investimento. Mesmo nestas condições a maioria das escolas cooperativas tem conseguido se manter, ao contrário das escolas

particulares e associações de pais¹⁰. Pensando sobre a potencialidade deste tipo de organização social numa perspectiva progressista, a autora cita as idéias de Nuñez afirmando que na construção do projeto revolucionário é preciso: “incubar novas formas de produção; madurar sua superioridade no seio da velha sociedade, até que a tomada do poder político seja um resultado que permita completar sua tarefa” (NUÑES, 1997, p. 50 apud Tiriba, 2001, p. 111).

O materialismo histórico nos mostra que as formas de propriedade sofreram diversas mudanças na história. Estas formas caracterizam as relações sociais de cada época. Marx e Engels demonstram que a contradição fundamental do capitalismo funda-se numa outra contradição, conforme Tiriba:

Entre o caráter social da produção e o caráter individual da apropriação dos bens produzidos, (...) resultando (...) na interação recíproca entre propriedade privada e trabalho alienado, pois a primeira é produto da segunda e, ao mesmo tempo, é o meio pelo qual o trabalho se aliena. (TIRIBA, 2001, p. 170)

Deste modo, se o movimento cooperativista ampliar sua clareza em relação ao projeto social que deseja fortalecer, os trabalhadores não só poderão transformar a propriedade privada em coletiva, como também numa perspectiva social, transformar o produto deste trabalho em uma produção social.

Pensar a produção social, socialista, associada é um desafio diante da complexidade do modo de produção capitalista e suas relações de dominação. Tiriba analisa as referências que Marx fez sobre as associações cooperativas e destaca o discurso de abertura da Associação Internacional dos Trabalhadores, no qual fala da qualidade do trabalho associado como habilidade técnica, entusiasmo, consciência, alegria e, sobretudo, o caráter antagônico ao trabalho assalariado. Entretanto, ressalva os limites deste trabalho na sociedade de classes e alerta para os cuidados quanto à tendência da burguesia em desvirtuar suas possibilidades emancipatórias. Considera um avanço em termos de economia política para a classe operária, mas, ao mesmo tempo, um espaço

¹⁰ Só no ano de 2005, no entorno da Tupambaé e da Semente, quatro escolas de educação especial interromperam seu funcionamento por problemas administrativos, duas das quais eram associações de pais, que prestavam atendimento à famílias de baixa renda.

aberto para a manipulação da classe dominante. Acredita que as cooperativas se tornem formas produtivas em nível nacional, mas para que isto ocorra, o poder político precisa estar com a classe trabalhadora.

Outro ponto significativo para Marx neste processo de transição entre o modo de produzir capitalista e o de produzir associado, se refere ao financiamento e ao crédito para que as empresas privadas passassem a sociedades anônimas e em extensão a cooperativas. O debate filosófico sobre a potencialidade transformadora das cooperativas é intenso. Nesta pesquisa as contradições entre produção, distribuição e lógica de mercado mostram uma imbricada relação que, na atual conjuntura de desemprego, se constitui em movimento de defesa de postos de trabalho mais do que forma diferenciada de relação trabalhista e social.

Neste estudo sobre cultura do trabalho associado, Tiriba aborda a posição de Razeto, estudioso de empresas de trabalhadores. Este autor aponta que não existe apenas um modo de relação com a propriedade capaz de atender adequadamente a construção da produção associada. Ressalta a necessidade dos trabalhadores terem clareza de como se relacionam com a propriedade e o tipo de relações que estabelecem com o mercado, pois não há poder transformador que dependa só da letra de lei que caracteriza as formas do patrimônio. Ou seja, é fundamental compreender qual a categoria que organiza a relação econômica, distinguindo os modos da categoria Capital e da categoria Trabalho.

Tiriba conclui que a organização da propriedade coletiva e a distribuição dos frutos deste trabalho entre os trabalhadores revelam-se como progresso em direção a uma cultura de trabalho de outro tipo. Ainda temos que construir o aprendizado da participação concreta, considerando as condições em que estamos inseridos como “atores–protagonistas do mundo do trabalho” (TIRIBA, 2001, p. 181).

Nesta visão histórica percebe-se que os trabalhadores buscam formas de não se submeter ao capitalismo e criar uma contra-hegemonia. No entanto, uma nova cultura não

se institui pelo poder do Estado, mas se constrói no cotidiano, na práxis profissional e pessoal.

2.3 Educação e administração para a transformação social

Conforme percebemos é preciso compreender melhor a lógica do capital para encontrarmos suas possibilidades de superação no jogo de tensões sócio-econômicas e construir as condições para experimentar as idéias de Mézáros. Para pensar especificamente na questão escolar e as alternativas de participação dos profissionais de educação neste processo, identificamos em Paro uma síntese dos aspectos da produção e suas implicações na educação, apontando linhas de orientação para uma administração escolar pelos próprios trabalhadores. Iniciamos por uma visão geral das abordagens administrativas presentes na escola, a formulação do conceito de administração e sua comparação entre a lógica do capital e outra transformadora.

A Administração Escolar se organiza entre duas posições opostas: procedimentos administrativos escolares baseados na relação empregatícia com princípios e métodos desenvolvidos e adotados em qualquer empresa capitalista; por outro lado "a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar" (PARO, 2003, p. 11). A primeira, é comum na literatura em administração escolar. Conforme os princípios capitalistas se apresenta como única forma de administração possível para garantir eficiência e a produtividade escolar.

A segunda posição se coloca "contra todo o tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola" (idem, p. 12). É uma reação ao caráter autoritário das relações que dominam o interior da escola e da sociedade. Parte do pressuposto que a escola só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte do autoritarismo for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo o tipo de autoridade ou hierarquia nas relações.

O autor demonstra que ambas posições incorrem no mesmo erro – não consideram os determinantes sociais e econômicos da administração escolar. A primeira eleva à

categoria de universalidade um tipo particular de administração histórica determinada, produto dos condicionantes sociais e econômicos, frutos de um dado modo de produção; advoga a administração capitalista, colabora para legitimar um grupo social – este tipo de administração mantém o *status quo*.

A segunda imputa à administração e não às forças sociais que a engendram, as causas do autoritarismo e da dominação vigentes na sociedade; não dá conta das verdadeiras causas da dominação na sociedade; mostra-se impotente para agir. Ambas revelam um caráter acríptico em relação à realidade concreta, permanecem no nível da aparência imediata, sem se aprofundarem na captação das múltiplas determinações do real. Nenhuma delas se identifica com uma administração voltada para a transformação social.

2.4 A administração escolar

Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos e especificações relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes.

Administrar para os modernos teóricos da área, se resume na realização de tarefas sociais que envolvem diversos objetivos, variação de disponibilidade de recurso e grande quantidade de trabalhadores. Assim, cada instituição social necessita de estruturas de coordenação e controle seja por pessoas ou órgãos. Este modelo atende às demandas da sociedade capitalista, tornando a organização o centro dos estudos da administração. Sendo a escola uma dessas instituições sociais inseridas na sociedade do capital, centraliza sua administração na figura do diretor, que assume como pessoa as responsabilidades pelo trabalho realizado.

Em termos gerais, o autor realiza um esforço para compreender o que há de mais específico e, também, o comum a todas estruturas sociais, independentes das múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas podem-se identificar os eixos que se

relacionam a um determinado modo de produção. E no caso da sociedade de classes, depurar quais elementos podem trazer avanços sociais em direção à transformação social. Neste sentido, Paro (2003, p. 18) afirma que “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

Para realizar seus objetivos, tanto no âmbito da necessidade como no da liberdade, os seres humanos precisam pensar em formas para utilização dos recursos. Dessa forma, a atividade administrativa caracteriza-se como eminentemente humana. Os animais são capazes de executar tarefas bastante elaboradas, mas não o fazem de forma livre estando indiferenciados na natureza. O ser humano se distingue dos animais por transformar a matéria para atingir algo que imaginou, idealizou, objetivou antes de começar a operação que se propôs.

O homem relaciona-se com a natureza pelo trabalho. O trabalho, como atividade orientada a um fim, [...] é um processo pelo qual o homem se apropria da natureza, submete-a à sua vontade, domina-a em seu proveito, para produzir sua existência material. Ao dar forma útil aos recursos naturais, o homem coloca frente à natureza suas próprias forças naturais. Neste processo não se transforma apenas a natureza externa mas também sua própria natureza [...]. Essa relação do homem com a natureza não se dá, entretanto, de forma imediata. Mediando a relação entre o homem e a matéria a que ele aplica seu trabalho, ou seja, o objeto de trabalho, existe os meios de trabalho (MARX, 1983; GRAMSCI, 1978 apud PARO, 2003, p. 20).

Como meios de trabalho entende-se desde meios diretos como ferramentas até as estradas, edifícios das fábricas, que são recursos indiretos, sem os quais o processo de produção fica comprometido. Além dos recursos ou elementos materiais, o ser humano se vale de “recursos conceituais”, termo formulado por Paro, que se materializam nos conhecimentos e técnicas acumulados no processo histórico.

“O que quer dizer que o homem age tanto mais administrativamente quanto mais ele conjuga seus conhecimentos e técnicas (..) que os faz avançar e os aperfeiçoa, na utilização de seus meios de produção” (PARO, 2003, p. 21). Nesta busca de realização de objetivos se constitui um campo teórico-prático que o autor chamou de “racionalização do trabalho” e se distingue das concepções do senso comum e da sociedade capitalista que

colocam suas visões como categorias universais. A racionalização do trabalho se dá pelas relações do ser humano com a natureza e pelas relações dos seres humanos entre si mesmos, pois o processo de produção envolve muitos indivíduos, ocorrendo de forma coletiva. Deste modo, a administração trata de questões de produção coletiva, o que o autor chama de coordenação do esforço humano coletivo ou coordenação.

Nesta perspectiva, o termo “racionalização do trabalho” se relaciona às transformações da natureza pelo ser humano e “coordenação” como um nível que acontece no interior do processo de trabalho, no tocante às relações humanas entre si.

Deste modo, a visão proposta pelo autor não converge para a administração que separa recursos materiais e recursos humanos, considerando o ser humano mais um meio ou elemento da produção. Paro enfatiza que a idéia de recursos humanos que defende trata dos recursos inerentes ao ser humano, ou seja, sua capacidade de pensar e desenvolver soluções, produzir saberes e socializá-los. Também considera o esforço humano como mais um destes recursos inerentes. Para além da referência das próprias pessoas que trabalham “não parto do homem como recurso, como meio, mas essencialmente como fim” (idem p. 25). Ou seja, trata do ser humano como sujeito e não mero objeto para a realização de objetivos.

Se eu, diante da natureza, me reconheço homem pelo domínio que tenho sobre a mesma, ao deparar-me com o meu semelhante, devo obrigatoriamente reconhecer-lhe esta mesma condição. Se o domino, reduzo-o, nesta perspectiva, à condição de coisa, identificando-se-lhe, portanto, ao natural, ao não-humano. Esta é, portanto, uma prioridade fundamental da relação dos homens entre si que, se verdadeiramente humana, verdadeiramente destacada da necessidade natural, precisa ser de cooperação e não de dominação (SAVIANI, 1980 apud PARO, 2003, p. 25).

O diferencial entre estes enfoques teóricos é que a “teoria geral da administração se refere aos recursos do ser humano e não às próprias pessoas como recursos humanos, ou seja, o homem como recurso” (PARO, 2003, p.25). Esta visão última faz parte de uma administração desenvolvida num modelo social específico, no qual é permitido tratar alguns (muitos) seres humanos como “parte indiferenciada da natureza” (idem p. 26).

Paro segue sua argumentação apresentando um estudo sobre a consciência que as pessoas apresentam na atividade administrativa. Para isso, se vale do referencial de Sánchez Vázquez, entendendo que toda atividade como práxis. Dessa forma, toda atividade é vista como "uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, apud PARO, 2003, p. 26); o que se diferencia são os graus de consciência. O autor apresenta dois tipos de práxis: a criadora e reiterativa ou imitativa. Logo, pensando a práxis com o sentido de vida, entendemos que o ser humano tem que criar soluções novas constantemente, pois está sempre criando novas necessidades. As soluções antigas não são suficientes; a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. As soluções encontradas se mantêm por certo tempo, se generalizam, são repetidas e estendem-se enquanto forem válidas. A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. Esta se dá por necessidade de adaptar-se a novas situações. Criar é a qualidade mais vital ao ser humano, pois só criando, transformando, faz um mundo humano e se faz a si mesmo. Enquanto não há necessidade de criar, a repetição ocorre sempre com caráter transitório.

A práxis criadora é representada por uma atividade da consciência no nível subjetivo e da concretização do plano no nível objetivo – “a produção do objeto ideal é inseparável da produção do objeto real, material” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977 apud PARO, 2003, p. 26-7). Assim, ocorrem transformações no plano e no processo de elaboração e na forma final do objeto. Ou seja, um produto diferenciado do que foi inicialmente projetado. Isto explica que na práxis criadora observa-se a impossibilidade de determinar e prever com rigor o processo e o produto final. Ao contrário desta práxis, a reiterativa ou repetitiva se dá pela cópia do objeto; as regras que organizam o processo e o produto são conhecidas anteriormente; há uma repetição da práxis criadora com todas as etapas previstas.

Dessa forma, a práxis reiterativa aumenta a abrangência e as possibilidades da práxis criadora. Por outro lado, há o risco de impedir processos criativos inovadores burocratizando a prática.

Em relação à consciência, mesmo neste tipo de práxis mecanizada, o ser humano precisa estar consciente até para separar seus pensamentos externos do processo de produção. A partir deste referencial de práxis, podemos dizer que na busca pela realização dos objetivos teremos um nível administrativo criador e outro reiterativo em constante inter-relação no cotidiano do trabalho. Para criar, avaliamos os procedimentos anteriores, repetidos e, pela reiteração das novas metodologias, se estende o alcance das soluções criadoras.

Sánchez Vázquez lembra que a consciência está presente nos dois níveis de práxis, embora em grau menor na reiterativa. O autor chama esta consciência de prática e aponta sua presença em ambos os tipos de práxis e administração. Entretanto, para melhor compreensão da administração enquanto práxis é necessário que cada sujeito tenha consciência de seu grau de inserção na prática do trabalho. A este processo o autor denomina consciência de práxis.

Nesta perspectiva de consciência da práxis existem duas distinções - a consciência da práxis reflexiva e espontânea. Estes níveis são proporcionais à consciência da atividade prática, porém não fazem uma correspondência direta aos anteriores. O autor coloca o exemplo do operário que realiza uma atividade repetitiva, com pouca exigência de consciência prática, mas isso não é impedimento “para que ele tenha uma consciência bastante elevada da atividade prática que desenvolve” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977 apud PARO, 2003, p. 29).

As condições para a administração reflexiva estão postas, mas para que se realize depende de condições sociais, econômicas, culturais e políticas. Enfim, aspectos objetivos que dão contorno ao contexto prático. Também depende da necessidade de que determinada atividade seja realizada de forma reflexiva, conjugada às questões objetivas, sendo colocada de modo consciente para cada pessoa, desenvolvendo seu trabalho em consonância com esta perspectiva administrativa.

Entretanto, isto não quer dizer que a administração não sofre interferências dos processos históricos e se ajuste ao jogo de forças e contradições de cada época. Daí que

em sua objetivação prática condiciona a sociedade na mesma medida em que é condicionada pelas pressões sociais. É exatamente essa situação de duas vias que dá à administração um caráter progressista, pois só dentro deste jogo de forças surgem os movimentos de superação do modo de produção hegemônico.

Conforme as contribuições de Marx, modo de produção se constitui na forma de organização da sociedade baseada nas relações de produção. São vinculações que estabelecemos para manter nossa vida concreta, seja no lidar com a natureza (mediados pelas forças produtivas), ou com as próprias pessoas, conforme as condições de propriedade dos meios de produção. Assim, o filósofo afirma, em *Para a Crítica da Economia Política*, que:

O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1978, p. 25).

Este processo histórico que se desenvolveu passando dos modos de produção comunitária, para o feudal e deste para o capitalista nos mostram que as mudanças não ocorrem de forma mecânica ou fatalista ou mesmo por determinantes econômicos. Portanto, nenhuma instância social, seja a administração ou a educação, pode assumir para si ou deixar que deposite sob sua responsabilidade a função de protagonizar de forma autônoma uma ação revolucionária.

Nesta perspectiva de administração progressista, na qual a utilização dos recursos se relaciona com a evolução histórica das forças produtivas e das relações de produção, reitera-se que a administração tanto pode objetivar as transformações sociais, como conservar o *status quo*. No modo de produção vigente a administração tem se prestado a manter o poder nas mãos de uma classe minoritária, mas sustenta um discurso dissimulado de que todos têm direitos sociais e será possível uma transformação social. Para lidar com esta contradição é imprescindível o aprofundamento de consciência da práxis espontânea para a reflexiva, promovendo o fortalecimento das articulações com a classe trabalhadora. O conhecimento aprofundado do processo de relações entre classes

e das condições materiais em que se dá a administração do modo capitalista concorre como um requisito básico para a mudança da práxis.

Consideramos que a perspectiva da transformação social exige que os profissionais tenham clareza de sua função na sociedade e dominem o processo administrativo para que assegurem os espaços de participação e a manutenção do projeto político emancipador. Principalmente, no tocante a uma escola para todos, situação antiga em termos de ideal dos trabalhadores progressistas, mas recente em termos de legislação brasileira. Para problematizar a questão da escola para todos e o atual discurso de inclusão, vamos focalizar nesta pesquisa, especificamente, o atendimento de pessoas com deficiências, grupo tradicionalmente excluído da escola, da legislação e da sociedade. No próximo capítulo nos debruçaremos sobre as questões referentes à política nacional de educação inclusiva e suas relações com as políticas sociais.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: UM DEBATE AMPLIADO

Somos aquilo que fazemos, mas, principalmente,
Somos aquilo que fazemos para mudar o que somos.
Eduardo Galeano

Como visto no capítulo anterior, as cooperativas educacionais estudadas se constituíram a partir de uma determinada visão de mundo, de educação, uma certa atitude dialógica em relação à vida profissional ao processo de aprendizagem. Estes conhecimentos sociais e técnicos foram apreendidos através das experiências anteriores que forjaram estes sujeitos, tornando-os sensíveis aos princípios apresentados pelo modelo cooperativista. Situação que associada aos desafios das condições de vida e trabalho de cada grupo, delineou o desenvolvimento de cada projeto político pedagógico.

Pudemos perceber que o desenvolvimento do cooperativismo como uma prática participativa e dialógica parece requerer um novo tempo e processo de aprendizagem que viabilizem o domínio das dimensões concretas da autogestão. Neste capítulo, nos dedicamos a levantar as questões pertinentes ao nível da dinâmica pedagógica, especificamente, do atendimento aos alunos com deficiência. Iniciamos o capítulo apresentando uma visão crítica do discurso oficial sobre a política de educação especial. Para ampliar as reflexões quanto às determinações sócio-históricas deste atendimento, também serão utilizados estudos de pesquisadores de destaque na referida área.

3.1 Educação inclusiva: fundamentação filosófica

O texto oficial denominado Educação Inclusiva: Fundamentação Filosófica, organizado pela coordenação geral da Secretaria de Educação Especial - SEESP do Ministério da Educação - MEC em 2004, tem por objetivo apresentar a visão filosófica e os princípios do modelo de educação inclusiva, além de um breve histórico da atenção aos alunos com deficiência e os principais documentos legais que embasam o compromisso do governo com a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Em relação à fundamentação filosófica o documento apresenta o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no qual os países signatários

reconhecem que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Aponta que a concepção contemporânea de direitos humanos vincula os princípios da universalidade e da indivisibilidade dos mesmos, a partir da seguinte compreensão:"[...] universalidade, porque a condição de pessoa é requisito único para titularidade de direitos e indivisibilidade, por que os direitos civis e políticos são conjugados aos direitos econômicos sociais e culturais" (MEC/SEESP, 2004, p. 7). Na análise desenvolvida sobre a Declaração, os valores da liberdade e da igualdade são colocados em relação recíproca e como alicerces de uma visão social que respeita as diferenças. O texto acentua a consideração quanto à impossibilidade desses valores isolados e faz referências à diversidade como uma consequência - "o valor da diversidade se impõe como condição para o alcance da universalidade e da indivisibilidade dos Direitos Humanos" (idem).

O documento destaca que a diversidade humana e cultural, ou seja, as peculiaridades e particularidades que constituem as diferenças sociais e demandam as práticas cidadãs de reconhecimento da pessoa como sujeito de direitos foi uma conquista recente no contexto das garantias dos Direitos Humanos. Ressalta ainda que as "especificidades não devem ser elemento para construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadores de políticas afirmativas de respeito à diversidade voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos" (idem).

Em relação aos princípios, enfatiza que uma sociedade inclusiva se baseia na valorização da diversidade "tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso à participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social" (MEC/SEESP, 2004, p. 8).

É inegável o avanço no nível da concepção do direito. Conforme os estudos de Nogueira (1999) o ideário da Declaração dos Direitos do Homem, na França do séc.XVIII, defendia que todos eram iguais, governantes e governados, sendo de fundamental importância naquele momento histórico da Revolução Francesa. Entretanto, logo se percebeu que não era possível tratar igualmente desiguais e o processo de igualdade

começou a ser forjado pela luta dos direitos sociais, exigindo ações do Estado em relação às pessoas mais desvalidas. Ou seja, o direito como um contrapeso aos abusos do poder econômico e instrumento de justiça social.

Ao se formular a Declaração Universal dos Direitos Humanos definindo que todos são livres e iguais em direitos e dignidade coloca-se um caráter diferenciado, comprometendo a lei com as condições de vida, contemplando as minorias. Portanto, quando um processo de inclusão se fundamenta nesta perspectiva dos Direitos Humanos, o Estado assume a deficiência da sociedade em acolher todos os cidadãos. As políticas afirmativas ou inclusivas tanto nas escolas, empresas, concursos, seja para deficientes, mulheres, negros, idosos são uma forma de resgatar uma dívida social das políticas anteriores, que se referem aos problemas do colonialismo, não só fruto dos últimos anos ou de questões em nível nacional.

Outro aspecto relevante que o autor esclarece se refere à potência de enfrentamento das leis, mostrando que alguns textos apresentam a função de eliminar o preconceito e a discriminação em atos ou exteriorização de atos que retiram direitos. Esclarece que a lei, o direito em si, só tem condições de lidar com o nível da discriminação. O preconceito pode ser diminuído e eliminado pelo diálogo, pela compreensão da diversidade. Assim, percebemos o quanto de conhecimento e informação é necessário para que se estabeleça uma relação de respeito com a temática, superando o nível do apelo emocional que afeta a maioria das pessoas ao se deparar com estas populações excluídas.

Nesta linha de respeito à diversidade, o documento identifica quatro dimensões que se desdobram como princípios. A primeira refere-se à identidade pessoal e social e a construção da igualdade na diversidade, objetivando o desenvolvimento de uma consciência do direito à identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro, como direito à igualdade e ao respeito às diferenças, "assegurando oportunidades diferenciadas (a equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas a busca da igualdade". (MEC/SEESP, 2004, p. 8).

Esta questão da equidade como um degrau para a conquista da igualdade traz à tona uma das grandes contradições entre projetos societários opostos. Conforme Pierucci (1999) a lógica liberal parte do princípio do mérito pessoal. Portanto, é permitida condição de vida distinta, em que um pequeno grupo pode explorar um outro para garantir benefícios próprios e as políticas sociais são uma estratégia para acalmar as massas. São estruturadas com percentuais de benefícios ao povo que não abalem os ganhos das elites. Daí, a defesa de políticas equitativas. Já os projetos socialistas defendem uma lógica de universalização de direitos sociais, a partir dos ideais de uma sociedade de igualdade de direitos. Talvez o texto oficial, ao aproximar demais as categorias equidade e igualdade reflita o momento ambivalente que o mundo atual passa, mas cabe aos estudos em uma perspectiva crítica revelar tais conflitos.

O documento sublinha o princípio da igualdade como um dos eixos para formação de uma sociedade justa e democrática fundamentado através do Artigo 5º da Constituição Federal do Brasil, no qual é garantida a igualdade de todos perante a lei. Em relação a essa questão, define igualdade como:

Garantias de condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. Há que se enfatizar aqui, que o tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, a disponibilidade das condições exigidas, na garantia da igualdade (MEC/SEESP, 2004, p. 9).

O segundo ponto define a escola inclusiva como espaço de construção de cidadania pelo caráter de convivência social. Partindo desta premissa, desde as primeiras fases da vida humana, a escola tem a função de despertar a consciência cidadã e as reflexões sobre o universo de direitos e deveres organizados na sociedade, em um coletivo diversificado, além do ambiente familiar. Esta questão quanto ao aspecto formativo da educação, central no processo de inclusão, faz parte das pautas de debates.

Ferreira (1998) aponta a padronização de expectativas sociais dos pais definindo nexos ideológicos na escolha do modelo de escola para os filhos e de possibilidades de atendimento à diversidade dos alunos, abrangendo aqueles com deficiências.

A linha pedagógica da escola pode até servir como justificativa para a não adequação de alguns tipos de alunos, contribuindo para a lógica da sociedade de classes. Há um círculo na classificação das escolas promovido pelas famílias e pela concorrência entre as mesmas. As escolas tradicionais são consideradas conteudistas, privilegiando práticas individualistas e competitivas, o que impede a própria proposta de inclusão, se auto intitulado como escolas fortes. Já, as escolas progressistas, sofrem críticas por contemplarem em seus objetivos a formação integral do aluno, o incentivo aos valores sociais como o da cooperação, o desenvolvimento de avaliações diversificadas. Já nestas se encontram as experiências inclusivas. Muitas das vezes, tendo seus projetos político pedagógicos discriminados e, comumente desqualificados pelas tradicionais, como escolas fracas.

Como terceira dimensão defende a relação entre o exercício da cidadania e a promoção da paz na escola inclusiva, através de reflexão e análise crítica da dinâmica social, na qual são avaliadas as práticas de violação dos direitos e/ou anulação de um sujeito pelo outro. Este enfoque relaciona a educação inclusiva com a proposta de educação para paz, sendo desenvolvido um trabalho para aprendizagem de novas formas de convivência baseadas na solidariedade e no respeito às diferenças. Valores básicos e convergentes para o exercício da cidadania plena, que abrange a defesa dos direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais.

Um projeto pedagógico que privilegia o pensar, o sentir e o agir, a partir de reflexões críticas sobre os fatos que acontecem na comunidade escolar e no mundo, favorece o desenvolvimento dos valores sociais, a humanização das relações e, conseqüentemente, a possibilidade de construir uma cultura menos embrutecida. Entretanto, os estudos sobre Direitos Humanos mostram que há ainda a necessidade de melhorias na formação profissional nas áreas humanas em relação à educação em direitos humanos. Ou seja, o discurso da paz é fortemente atravessado por correntes religiosas, nas quais poucos são os movimentos que trabalham numa perspectiva crítica. Corre-se o risco da articulação entre cidadania e promoção da paz serem utilizadas para acomodar as pessoas, ao invés de incentivar a organização dos grupos pela defesa dos Direitos Humanos. De acordo com as orientações dos estudos de educação em direitos humanos (CANDAU, 2000) é preciso

que esta dimensão seja acompanhada de forma criteriosa por equipes especializadas para que alcance seu objetivo.

Por fim, destacam a atenção às pessoas com necessidades especiais como um nível de fundamental representação do reconhecimento e valorização da diversidade na sociedade inclusiva. O documento apresentado um pequeno histórico sobre os modelos de atendimento e suas relações com as transformações que a sociedade atravessou, sobretudo a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o desenvolvimento da escola inclusiva. Este ponto será detalhado no item sobre as relações históricas do atendimento às pessoas com deficiências.

O mesmo que fundamenta o discurso da política sobre a educação inclusiva a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, desafiando-nos a compreender criticamente as relações entre os direitos humanos, a potencialidade da luta pela conquista desses direitos em uma perspectiva emancipatória e a função da educação.

Deste modo, apresentaremos uma breve revisão histórica sobre a temática baseada em Candau e Alves e em seguida uma análise de categorias mais amplas que estão imbricadas aos projetos de sociedade, educação e educação em direitos humanos como democracia, igualdade e diferenças, identificando algumas tensões e propostas levantadas por Boaventura de Sousa Santos. A partir desta visão crítica, discutiremos a importância das noções de exigibilidade e indivisibilidade dos direitos segundo Lima Jr. e suas implicações com o processo educativo, sublinhando as especificidades do projeto de Educação em Direitos Humanos defendido por Mujica.

3.2 Direitos humanos, um discurso emancipatório?

A Educação em Direitos Humanos é um tema recente em nossa história, se organiza como movimento internacional a partir da trajetória de trabalho da ONU e todas as conseqüências advindas da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Muitos fatos que ocorreram em menos de sessenta anos alteraram as relações mundiais tanto em nível macro como micro social. O contexto em que a Declaração foi assinada, por

si só já aponta o grau de complexidade para estabelecer um acordo mínimo entre algumas nações, pois que na assembléia oito países se abstiveram de votar, sendo aprovada por 48 votos, ou seja, sem consenso absoluto. (Alves, 2003).

Numa visão geral pode-se dizer que este período histórico é marcado pelo final da segunda Guerra Mundial, seguida pela chamada guerra fria, pelas manifestações de luta pelo reconhecimento de direitos das minorias. No entanto, os movimentos sociais de negros e mulheres são os exemplos mais emblemáticos e inaugurais de uma série de lutas e questões sobre inclusão e exclusão de direitos.

Nos anos próximos à virada para o século XXI, o desmonte do bloco socialista, a política neoliberal e a globalização agravaram diversas tensões sociais, econômicas, políticas e ideológicas que perpassaram as negociações da ONU em torno da manutenção de uma certa paz, ou evitando a repetição dos horrores que as duas guerras mundiais causaram a todas as nações. A década de 90 foi marcada pelas grandes conferências mundiais, a criação da Agenda 21. Os “novos temas” se firmaram como interesse global, tendo como prioridade, a proteção ao meio ambiente e aos direitos humanos.

Para Alves (2003, p.3) os direitos humanos se afirmam como prioridade internacional por diversas razões.

Sob o ponto de vista estratégico, as violações podem levar à guerra; pelo econômico, na medida em que confluem interesses opostos: os países mais ricos utilizam os direitos humanos como argumento adicional de condicionalidade à assistência e à cooperação econômica ao Terceiro Mundo; os países em desenvolvimento, do Terceiro e do 'Segundo' Mundos, buscam obter assistência e maior cooperação econômica para que possam ter meios de assegurar os direitos humanos a suas populações. A tudo isso subjaz a característica dominante da atualidade política em quase todo o planeta: a inexistência de alternativas seculares viáveis ao liberalismo – clássico ou com preocupações sociais.

Esta oposição revela o conflito ideológico quanto às concepções de direitos fundamentais. Para os países do primeiro mundo são os direitos de primeira geração, cívicos e políticos e para os socialistas são os econômicos, sociais e culturais. A partir do fim da guerra fria, Alves (2003, p. 5) observa que “hoje o entendimento predominante é de que os direitos humanos, inclusive os de primeira geração, civis e políticos, são fatores

essenciais à consecução do desenvolvimento”. E o tema do desenvolvimento foi objeto de trabalho neste período, sendo considerado como um dos direitos humanos.

Baseado nestes pontos, o autor defende a universalidade dos direitos humanos que, apesar de terem sido formulados com representantes de poucos países, a partir da adoção da Declaração Universal, as constituições nacionais se inspiraram em seus princípios para abordar os direitos e liberdades fundamentais, tornando-os universalmente reconhecidos. Em relação à questão da valorização diferenciada que liberais e socialistas defendem como direitos fundamentais, o autor argumenta que “os objetivos teleológicos de todos são essencialmente os mesmos” (idem).

Outro ponto relevante na avaliação dos direitos humanos se refere às questões de poder dos Estados-nação, Alves chama atenção, pois ao subscrever uma convenção, estes abdicam de uma parcela de sua soberania e são obrigados a reconhecer o direito da comunidade internacional de observar suas práticas internas, sem contra partida de vantagens concretas.

Este ponto sobre a soberania é tão complexo que na história da Comissão de Direitos Humanos - CDH, houve um longo período de negociações para que fosse possível algum tipo de atendimento às denúncias encaminhadas. Na década de 60 formulou-se a Carta Internacional de Direitos Humanos, considerando os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, que, em primeiro momento foram assinados separadamente. Entretanto, os pactos só foram aprovados na assembléia em 1966 e entraram em vigor a partir de 1976. Para cada etapa, quase dez anos de disputas internas, só então, conseguiram estabelecer iniciativas de proteção aos direitos.

Outro marco importante na afirmação dos direitos humanos como tema global foram os ganhos da Conferência de Viena (1993) Alves destaca o artigo 5º. “as peculiaridades de cada cultura, particularidades históricas, culturais, religiosas devem ser levadas em conta, mas os Estados têm o dever de promover e proteger todos os direitos humanos independente dos respectivos sistemas”. A questão do desenvolvimento foi tratada e incluída na agenda considerando a pessoa humana como sujeito central do

desenvolvimento e que “a falta de desenvolvimento não pode justificar limitações aos direitos humanos” (ALVES, 2003, p. 27). Viena significou o reconhecimento de que democracia, desenvolvimento e respeito aos direitos humanos são interdependentes. Em seguida a ONU criou o Alto Comissariado e o Tribunal para julgar crimes contra a humanidade, ambos com atuações valiosas no mundo pós - Viena.

Apesar de todos e controvertidos esforços da ONU e dos efeitos das conferências mundiais, da mobilização de um espectro de organizações da sociedade civil que se desenvolveram neste período, o modo de produção capitalista tornou-se hegemônico. Alves aponta como símbolo maior deste processo o poderio armamentista norte americano que se estabeleceu de forma imperialista, oprimindo povos em todos os continentes e, gerando como reação, uma intensificação de ações terroristas. Neste breve período de tempo, as contradições entre capital e dignidade humana se agudizaram. Talvez não se tenha vivido outro momento histórico com tantos esforços para a construção de uma cultura de paz, e respeito aos direitos humanos. Ao mesmo tempo em que são promovidas legislações, pactos, conferências internacionais ocorrem as guerras, guerrilhas, terrorismo, exploração e pobreza - novas faces das violações de direitos já pactuados.

Nos anos 70 os organismos internacionais de defesa de direitos iniciam programas de formação de peritos, relatores e também formularam uma política de Educação em Direitos Humanos. No Brasil, conforme os estudos de Candau (1999), a temática ganhou força após os anos de trabalho das organizações de direitos humanos, denunciando as violações ocorridas no período da ditadura militar. Na década de 80, com a abertura política e a efervescência trazida pela liberdade de expressão, renovou-se o fôlego para a transição democrática e as lutas por um Estado de igualdade de direitos tornou-se a bandeira de diversos partidos políticos e dos movimentos sociais em praticamente todo o ocidente.

A partir de 1985, com a participação de um grupo de profissionais brasileiros, num curso Interdisciplinar de Direitos Humanos promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH (Costa Rica), foi iniciado um movimento mais organizado, principalmente nas regiões em que estes profissionais atuavam, como Rio de Janeiro,

Paraíba e São Paulo. O trabalho se estendeu através de uma rede, estabelecendo relações com países e organizações próximas. Foram realizados trabalhos, cursos e oficinas em diversos níveis de escolaridade e para os mais variados públicos, além de publicações e elaboração de material de apoio.

Estas ações perderam força com a interrupção do financiamento do IIDH, mas alguns projetos realizados foram relevantes e criaram bases para a continuação das ações posteriormente.

Dentre estes, projetos educacionais, políticas públicas inspiradas nas experiências acumuladas nas lutas pela defesa dos Direitos Humanos nos anos da ditadura, foram desenvolvidas por personalidades como Paulo Freire e Miguel Arraes. Todos relacionados a um projeto social determinado, com a clareza do papel da escola e a função social da Educação.

Boaventura de Souza Santos, em seu texto: *Uma concepção Multicultural de Direitos Humanos* (1997), também fez uma análise partindo do período abstencionista da luta pelos direitos humanos. Neste momento, houve problemas na avaliação das violações ocorridas no pós-guerra, situação que “tornou os direitos humanos suspeitos enquanto guião de emancipação”. As forças progressistas aderiram aos projetos de emancipação revolucionários e socialistas. Entretanto, com a crise destes projetos e as ações intervencionistas, os direitos humanos foram retomados como alternativa emancipatória. Souza Santos lança a questão: “Podem os direitos humanos preencher este vazio deixado pelo socialismo?”

Para responder a questão, o autor propõe o estudo de três tensões dialéticas que mantém a modernidade ocidental. A primeira se refere à crise do Estado regulador, que suscitou a organização das lutas pela emancipação social. E, em seguida, a crise do socialismo enquanto paradigma de transformação social. Nesta tensão, os direitos humanos participaram das duas situações políticas, o que para o autor revela uma espécie de desejo de superá-las.

Como segundo ponto, apresenta a tensão entre o Estado, autoritário, posteriormente aceitando os direitos de 1^{a.}, 2^{a.} e 3^{a.} gerações. Contudo a sociedade civil denunciava o próprio Estado como violador destes direitos. Surge a luta pela garantia dos direitos como função do Estado. E por fim, marca o enfraquecimento do Estado-nação e o deslocamento da regulação ou da emancipação social para a sociedade civil, que neste momento, encontra-se globalizada. Este ponto traz à tona o problema da relação local com o global, pois tanto as violações, como os movimentos de defesa de direitos humanos ocorrem no nível nacional e dependem de mudanças de atitudes formadas em bases culturais específicas.

A partir desta visão, que radicaliza alguns pontos citados por Alves, Souza Santos enfatiza que uma política de direitos humanos se conforma numa política cultural e lança o desafio de articulação entre cultural e global.

Acerca da globalização, o autor marca que não há um tipo único de produção transnacional. Propõe uma definição de globalização explicitando suas interferências nas dimensões sociais, políticas e culturais, na medida em que está condicionada a um conjunto de relações sociais para promover a flexibilização da produção, diminuição da ação estatal e maior acumulação do capital.

Ou seja, a globalização não se constitui em uma entidade, mas um processo repleto de conflitos, vencedores e vencidos. Define que este discurso da globalização tem sua versão contada do ponto de vista dos vencedores e apresenta como conceito: “processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (SOUZA SANTOS, 1997, p. 108).

Desse modo, elenca algumas implicações para que o processo de globalização tenha chance de ser bem sucedido. A princípio é preciso que uma determinada localidade tenha características específicas.

Portanto, o global depende de uma raiz local/cultural para se estabelecer. Como consequência, se vale desta característica como algo essencial, uma solução rápida para os mais diversos problemas, aproveitando-se de determinados localismos para estender sua ação.

E como terceiro ponto, analisa a compreensão da relação tempo-espço, ou como os processos se aceleraram e se espalham rapidamente através de meios de comunicação e equipamentos interligados por todo o planeta, mas ainda indisponíveis para a população como um todo.

Este aspecto revela a relação de poder que envolve o controle do tempo-espço e como a classe capitalista se beneficia disto. A questão local é tão forte neste processo, que algumas áreas tornam-se emblemáticas. Souza Santos ilustra com situações brasileiras como o samba e a feijoada que ganharam o mundo, mas o sambista e a cozinheira continuam presos na favela.

Nesta perspectiva, apresenta sua tese de que há quatro diferentes modos de produção da globalização: o localismo globalizado, em que uma marca dos países centrais se estende maciçamente pelos outros territórios. O globalismo localizado - que consiste em induzir os países periféricos a aceitarem os programas de reajuste estrutural, nos quais estão incluídas trocas de benefícios econômicos em negociações de dívida externa, através de ações locais que beneficiem os países credores.

Em contrapartida a essas formas, cita como terceiro tipo, a existência de redes de ações transnacionais dos movimentos de defesa de interesses comuns, o que chama de globalização cosmopolita. E o quarto, classificado como Patrimônio comum da humanidade, comportando os movimentos internacionais de defesa dos ecossistemas e da sustentabilidade da vida humana no planeta. Essas duas últimas formas de globalização podem ser consideradas contra-hegemônicas e, na prática, sofrem forte pressão norte americana. A partir desta tese o autor apresenta uma fenda no sistema para resgatar o sentido emancipatório dos direitos humanos.

3.2.1 Do localismo globalizado ao cosmopolitismo: um caminho para os direitos humanos

Para trilhar este caminho, Souza Santos questiona o conceito de universalidade hegemônico, apresenta as premissas para transformar os direitos humanos em contra-hegemônicos e defende o princípio da hermêutica diatópica como alternativa à garantia do diálogo intercultural e de uma relação global/ local mais equilibrada, nas palavras do autor:

A minha tese é que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de cima-para-baixo. Serão sempre um instrumento do “choque de civilizações” tal como o concebe Samuel Huntington (1993), ou seja, como arma do Ocidente contra o resto do mundo (...). A sua abrangência global será obtida à custa da sua legitimidade local. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo, como globalização de baixo-para-cima ou contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais. O multiculturalismo, tal como eu o entendo, é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos em nosso tempo (SOUZA SANTOS, 1997, p.112).

Nesta perspectiva, surge a contradição entre universalismo e interculturalidade, cada concepção atendendo a um projeto social diferente. Souza Santos sublinha que cada cultura considera seus valores máximos como mais abrangentes. Entretanto, só o ocidente os formula como universais. Assim, os direitos humanos se prestam a dar visibilidade a alguns valores e violações e tornam invisíveis outros, conforme as necessidades de dominação do (neo) liberalismo. Por outro lado, existem grupos que lutam, experimentam formas de resistência ao capitalismo e organizam formas não ocidentais de direitos humanos através de um diálogo intercultural. Para superar esta contradição, o autor apresenta cinco premissas:

1- Ultrapassar o falso debate entre universalidade e relativismo cultural, à medida que algumas atitudes filosóficas são incorretas como absolutizar que todas as culturas são

relativas ou que todas aspiram cuidados universais. Assim, contra o universalismo é proposto o diálogo intercultural e, contra o relativismo, critérios para distinguir políticas progressistas de reguladoras e suas relações com o modelo democrático subjacente. Esta questão envolve a compreensão de que existem diversos tipos de Estado democrático, o autor considera dois tipos de direitos humanos e democracias, aqueles que conseguem garantir os direitos são considerados de alta intensidade e o contrário, baixa intensidade.

2- Buscar as concepções comuns (isomórficas) sobre dignidade humana, presentes em todas as culturas, mas nem sempre concebidas como direitos humanos.

3- Valorizar a incompletude e os problemas que cada cultura apresenta em relação ao conceito de dignidade humana, pois através da consciência desta incompletude surgirá a necessidade de diálogo, de busca de soluções conjuntas.

4- Compreender os diferentes conceitos de dignidade humana para definir uma base ampla de diálogo e reciprocidade. No caso da concepção liberal para se garantir a dignidade humana é preciso assegurar os direitos civis e políticos, já para os socialistas, os direitos econômicos, sociais e culturais.

5- Compreender os dois princípios competitivos de pertença hierárquica de distribuição das pessoas e grupos sociais. Um, de igualdade, no qual se estabelecem hierarquias entre unidades homogêneas, exemplo dos estratos sócio-econômicos, nacionalidade. E o princípio da diferença, que opera pela oposição de identidades consideradas únicas. Estes princípios nem sempre estão sobrepostos, portanto “nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais” (SOUZA SANTOS, 1997, p. 115).

O autor considera que nestas bases é possível construir um diálogo, maximizar a incompletude mútua, compreender a cultura de pertencimento e o desejo de totalidade. Dialogar na perspectiva da interculturalidade é mais do que a troca de saberes, envolve conhecer as diferenças culturais, os universos de sentidos, os valores mais abrangentes, os “topoi/topos” da cultura e, a isso Souza Santos chama, de hermenêutica diatópica. Seguindo este raciocínio, argumenta:

Na área dos direitos humanos e da dignidade humana, a mobilização de apoio social para as possibilidades e exigências emancipatórias que eles contêm só será concretizável na medida em que tais possibilidades e exigências tiverem sido apropriadas e absorvidas pelo contexto cultural local (SOUZA SANTOS, 1997:116).

Entretanto, o autor alerta que a hermenêutica diatópica não é emancipatória a priori; o multiculturalismo também pode revelar uma face reacionária. Para lidar com tal risco, orienta seguir dois imperativos interculturais, o primeiro é que se deve escolher sempre as versões culturais mais abrangentes, para que tenham a possibilidade para o outro se reconhecer nas similitudes e nas incompletudes.

O segundo imperativo intercultural se relaciona ao princípio de distribuição de pessoas ou grupos sociais conforme as hierarquias de pertencimento:

Portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SOUZA SANTOS, 1997, p. 122).

Esta orientação faz frente a qualquer tentativa homogeneizadora, que tente impor apenas uma forma de ser, pensar ou produzir, como é uso no capitalismo. Deste modo, indica que ao defender a igualdade e a diferença sob a ótica da hermenêutica diatópica, segundo estes imperativos, a universalidade é tratada como uma dimensão que amplia a humanidade de cada pessoa. Ao comparar os contextos com os quais se relaciona, entendendo a dinâmica complementar entre igualdade e diferença se adquire uma visão mais abrangente das relações humanas. Os movimentos que afirmam a universalidade da igualdade ou da diferença como possibilidades absolutas e distintas entre as pessoas e culturas, dissimulam a lógica uniformizante e com este discurso corroboram para a manutenção da exclusão daqueles que não se enquadram ao modelo dominante.

Outro aspecto relevante quando se pensa em dimensão emancipatória dos direitos humanos se refere às formas de defesa e reivindicação dos mesmos. Lima Jr. (2001) realizou um estudo sobre a afirmação da indivisibilidade e exigibilidade dos direitos

humanos. Temos alguns direitos, mas ainda estamos aprendendo a exigí-los. Neste sentido, a discussão deste autor enriquece e contribui para a compreensão da função transformadora da educação em direitos humanos.

A questão da indivisibilidade dos direitos pode ser entendida como uma evolução do processo de construção da cultura dos direitos, classificada em gerações por Norberto Bobbio. A primeira geração surge no liberalismo, garantindo a dimensão civil e política com mecanismos claramente definidos para sua realização na vida cotidiana. Por questões ideológicas, foi separada da 2ª. geração de direitos, os econômicos, sociais e culturais.

Lima Jr defende que é chegado o momento de mudar o tratamento com os direitos de segunda geração e superar o caráter de realização progressiva como é apresentado até o momento, sem políticas públicas que definam metas e prazos de concretização.

Tratar da indivisibilidade e da exigibilidade dos direitos humanos significa trabalhar para superar situações violatórias urgentes na sociedade atual, como a pobreza que assola um quinto da população do mundo, segundo dados da ONU. Conforme o autor, “a superação dessas violações exige, portanto, que haja uma real vontade por parte do Estado/governo de alcançar um determinado padrão de respeito aos direitos humanos” (LIMA JR, 2001, p. 10).

3.2.2 Educação em Direitos Humanos como instrumento de transformação social

Compreender o processo histórico pelo qual passou a formulação dos direitos humanos em nossa sociedade torna-se fundamental para que possamos nos situar dentre as múltiplas determinações que configuram o momento atual.

Enquanto educadores, este conhecimento proporciona condições de avaliação dos objetivos subjacentes às propostas fundamentadas neste discurso e, conseqüentemente, uma atuação crítica.

A capacidade de se posicionar frente às políticas propostas para a construção dos sistemas inclusivos de ensino pode determinar o desenvolvimento de um trabalho de educação em direitos humanos para a implementação desta política em uma perspectiva emancipatória.

Mujica vem pesquisando as bases de elaboração de políticas de educação em direitos humanos. Aponta que, assim como se tem uma linha de direitos humanos a serviço da lógica neoliberal, ou como diria Souza Santos, direitos humanos de baixa intensidade, existe uma resposta pedagógica para atender esta demanda. Esta focaliza a dimensão ética, relacional e individualista da dignidade humana, evitando provocar reflexões críticas a respeito do nível socioeconômico das relações na vida em sociedade.

Neste sentido, a autora apresenta um estudo das características “especiais” centrais em toda a proposta emancipatória de educação em direitos humanos. Citando como objetivos um conjunto extremamente rico de intenções, mas que se diferenciam por se referir à promoção do conhecimento reflexivo das principais normas, leis, instituições nacionais e internacionais que defendem os direitos humanos. Este ponto se afina com a necessidade de lutas pela indivisibilidade e exigibilidade dos direitos humanos apontada por Lima Jr.¹

Também explicita a necessidade de uma atitude de aceitação das diferenças pessoais, étnicas, religiosas, e culturais. Além da importância de se conhecer como os outros povos constroem suas sociedades e lidam com seus problemas, como propõe Souza Santos, na medida que conhecer e maximizar as incompletudes, propicia o diálogo intercultural.

¹ Neste sentido, vale destacar a síntese desenvolvida por Hazard (2004), além dos aspectos legais já citados, o Estado brasileiro colocou como direito constitucional, 1988, a habilitação, reabilitação e a integração da pessoa com deficiência à vida comunitária (artigo 203, IV); garantiu a reserva de percentual de cargos no serviço públicos (artigo 37, parágrafo VII); salário mínimo mensal para os que não tem possibilidades de manutenção de sua subsistência (artigo 203, parágrafo V); ensino especial e atenção especializada na rede regular de ensino a (artigo 208, III); acessibilidade arquitetônica e de transportes coletivos (artigo 227 ,II e parágrafo 2 e artigo 244). Em nível infra-institucional a lei 7.853/89 garante áreas de educação, saúde, formação profissional, trabalho, edificações e criminalização do preconceito. A lei 10.98/00 determina normas e critérios para a promoção de acessibilidade de pessoas com dificuldade de locomoção nas cidades, nos meios de transportes e sistemas de comunicação.

Mujica considerou em seu estudo a dimensão da formação do educador e apontou alguns itens significativos quanto à necessidade de conhecimento sobre a teoria dos direitos humanos e a busca por recursos metodológicos que facilitem o diálogo entre os saberes de todos na classe. Neste ponto pode-se relacionar a importância da divulgação do processo histórico de todos os estudiosos do tema, marcando que a concepção metodológica deriva da ideológica. O aspecto metodológico é tratado com especial atenção, ressaltando aspectos referentes às implicações afetivas, as atitudes e as formas de se trabalhar os conceitos, mobilizando a consciência dos alunos ao provocar reflexões, atitudes, escolhas como um sujeito de direitos em relação ao processo experienciado no grupo.

Enfatiza que a perspectiva emancipatória parte da vivência do aluno, portanto, propõe uma postura pedagógica baseada no diálogo, como recomenda Souza Santos. Ou seja, exige uma capacidade de escuta e aceitação, mas também uma provocação da consciência na comunidade escolar, de que a relação com o outro é permeada pelas diferenças culturais e incompletudes.

A partir de uma análise mais aprofundada da fundamentação filosófica da política de governo, surgem algumas indagações. Por que em nenhum dos documentos oficiais seja de 2000 ou 2004 há uma referência crítica sobre igualdade, diferença, histórico dos direitos humanos; por que não se fez uma atualização do documento de 2004, se o governo atual apresenta um discurso de práticas reflexivas, sobretudo, no campo das políticas educacionais? Este discurso simplificado, cujas lacunas se referem exatamente aos pontos que potencializam os instrumentos de participação, controle e exigibilidade seria uma forma de dissimular ou dificultar as consequências da defesa da educação para todos na sociedade? Talvez, pensar sobre estas questões corrobore para uma leitura crítica sobre o encaminhamento dado às políticas sociais nos últimos doze anos de governo no Brasil.

Hazard (2004), estudioso de Direitos Humanos, complementa a análise das lutas pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Ressalta que todo este processo é muito recente e, mesmo com as dificuldades do contexto, o Ministério Público e as associações têm o direito de pleitear os direitos difusos, ou seja, àqueles cujos titulares

são de difícil identificação ou coletivos. O Programa Nacional de Direitos Humanos, lançado em 1996, define medidas de curto, médio e longo prazos para a defesa e promoção dos direitos de diversos grupos considerados minorias. O Ministério da Justiça, através da Secretaria Nacional de Direitos Humanos e da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) desenvolve dispositivos de integração, incentivo e implementação de políticas públicas a partir da participação dos representantes da sociedade civil organizada.

Entretanto, aponta que as pessoas com deficiência ainda não conhecem seus direitos, não têm acesso à assessoria jurídica. Mesmo as defensorias públicas ou os núcleos de práticas jurídicas das universidades também têm pouca familiaridade com este nível do direito. A maioria desconhece o movimento legislativo de defesa dos direitos da pessoa com deficiências. As ações governamentais vêm ocorrendo de forma segmentada e pontual, o que mostra a necessidade de integração e articulação das ações de reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência como uma prioridade. Em contrário, corre-se o risco de tornar as iniciativas de inclusão - apenas uma resposta burocrática para evitar as punições imputadas pelas legislações (Constituição Federal, LDB, e os outros Decretos).

O autor apontou algumas recomendações para a defesa dos direitos das pessoas com deficiências, de acordo com o acompanhamento das lutas sociais deste grupo. Assim, enfatiza a importância de melhoria na acessibilidade. Este conceito envolve tanto os aspectos relacionados ao direito constitucional de ir e vir quanto a garantia ao acesso a todos os níveis de participação na sociedade. Esta temática é tão relevante que foi o tema da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência em maio de 2006, na cidade de Brasília.

Em segundo lugar, o autor defende a necessidade de fortalecimento dos conselhos de direitos, enfatizando a necessidade de melhoria na qualificação das entidades, dos núcleos de defesa dos direitos, bem como das instituições de ensino como um todo, conseqüentemente uma melhoria da colocação profissional das pessoas com deficiências. Apóia a descentralização do atendimento de saúde e reabilitação, assim, como ações no

nível preventivo. Ressalta a importância do modelo da reabilitação baseada na comunidade (RBC), pois essas articulações das famílias e indivíduos orientados por agentes qualificados são significativas na integração das pessoas. A crítica a este modelo se refere à possibilidade de não articulação da ação descentralizada, além de ser mais barata para o governo, pode mascarar a falta de infra-estrutura necessária para reabilitação, sobretudo, da população pobre.

Na formação profissional aponta a necessidade de integração de disciplinas que abordam o tema da deficiência na grade curricular de arquitetos, engenheiros e fisioterapeutas, dentistas e pedagogos, entre outros. Temos visto que nos debates sobre educação em direitos humanos a orientação é de que este conhecimento faça parte de todos os níveis de formação educacional, diminuindo os preconceitos, discriminações e construindo mentalidades que saibam sobre seus direitos e tenham mais condições de exigí-los.

Para dar continuidade a compreensão do trabalho com os alunos considerados diferentes, neste caso, deficientes, é preciso ampliar a visão de como a atenção a essas pessoas se configurou historicamente em nossa sociedade. Este tema será desenvolvido no próximo capítulo.

4 HISTÓRICO DA ATENÇÃO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

se nela algo te dá
encanto ou medo,
não me digas que seja feia
ou má.
é, acaso, singular
Mario Quintana

Ao longo dos processos históricos e de suas transformações sociais, a educação assumiu funções diferenciadas na sociedade. Em relação às pessoas com deficiência, o mesmo acontece e o atendimento se caracteriza pelos diferentes modelos sociais hegemônicos de cada época. Os estudos sobre este processo de atenção educacional compõem a visão sobre esta totalidade e oferecem condições para compreendermos as mediações e contradições que atravessam o tempo influenciando o momento atual.

4.1 Trajetória histórica do atendimento escolar especializado

Partimos da análise dos documentos do MEC e para efeito desta etapa pesquisamos o material produzido em 2000, que continua sendo utilizado como subsídio para orientar os municípios e os estados na construção da escola inclusiva, descrita no referido documento como democrática e de qualidade para todos. O documento é composto por uma série de publicações intitulado Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Aluno com necessidades educacionais especiais que compõem o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade com o objetivo de apresentar novos conceitos, informações e metodologias no âmbito da gestão e planejamento pedagógico do ponto de vista da família, da escola e do município desde a educação infantil até o ensino profissionalizante.

Conforme o estudo do MEC (2000) sobre a visão histórica no mundo ocidental, há poucos registros no período da Antigüidade sobre as relações sociais com as pessoas deficientes ou que apresentavam necessidade de cuidados diferenciados, como os idosos doentes, órfãos, loucos, dentre outros. A sociedade baseava sua organização sociopolítica em duas classes: os nobres, que eram minoria, mas detinham o poder absoluto sobre as decisões sociais, econômicas e políticas e o populacho. Estes eram os trabalhadores de

produção agrícola, pecuária, artesanato e comércio, classe considerada subhumana, recebendo as sobras da nobreza.

Assim, o homem só era valorizado se pertencesse à nobreza por qualidades pessoais ou por atender a algum interesse daquele grupo. Na literatura grega e romana ou mesmo na bíblia as deficiências eram tratadas como fenômenos metafísicos, castigos ou bênçãos divinas. No texto bíblico, as referências ao cego, ao manco e ao leproso os caracterizam como pedintes, excluídos sociais. O mesmo documento (MEC, 2000, p. 8) cita o estudo de Kanner (1964), no qual o deficiente mental aparece em alguns registros como o bobo ou o palhaço em situações comemorativas para divertir os senhores e seus convidados.

No período seguinte, a Idade Média, ocorreram diversas mudanças, principalmente a formalização do cristianismo e o fortalecimento da igreja católica, constituindo-se o clero como uma nova categoria na classe dominante. As relações de força na organização político-administrativa foram atravessadas pelo poder que a igreja tinha de definir os processos de excomunhão, punição máxima à época, impedindo a entrada da alma no céu. O conhecimento da escrita também estava sob o poder da igreja, tornando fácil o processo de manipulação de documentos, a seleção dos conhecimentos produzidos a serem guardados, bem como a produção do saber neste período. Em relação à educação havia dois tipos de encaminhamento: a formação voltada para a manutenção do próprio clero e outra, específica às áreas que eram consideradas necessárias em cada localidade, abrangendo desde jogos de guerra até o mundo das artes. Deste modo, o clero conquistou o domínio sobre a nobreza e o controle da sociedade. O povo continuou sendo o trabalhador, além de formar os exércitos para a defesa dos interesses dos nobres e do clero, mas sem o direito de participar dos processos decisórios.

O cristianismo considerava as pessoas doentes, deficientes ou desorganizadas mentalmente como criaturas de Deus, não sendo mais permitido seu extermínio, entretanto, continuavam abandonadas, dependentes da caridade das pessoas para sobreviverem. Mesmo neste período, alguns continuaram no lugar de bobo da corte e outros até em exposição nas feiras e eventos sociais. Eduardo II, da Inglaterra, foi um dos

primeiros a considerar os cuidados com a sobrevivência destas pessoas. Além dos interesses caritativos, ressaltava a necessidade de atenção aos bens dos deficientes mentais como consta no documento *De Praerrogativa regis* e, assim, por volta do século XIII são abertas as primeiras instituições para deficientes mentais (DICKERSON, 1981, in PESSOTTI, 1984 apud MEC, 2000).

É neste contexto de confronto de poderes que a igreja distanciou seu discurso religioso das ações abusivas de seus representantes no clero, situação que deflagrou discordâncias entre seus membros e manifestações de desacordos na sociedade, instalando-se o processo de Inquisição Católica. Esta crise ameaçou a ordem política e econômica conquistada pelos religiosos, levando a igreja a defender seus interesses a partir da manipulação dos textos religiosos, considerando hereges ou endemoniados quaisquer dissidentes, sendo permitido a privação de liberdade, a tortura e o extermínio de pessoas. Assim, neste período marcado por modelos rígidos de moral e conflitos entre poder político, religioso e científico, as pessoas com deficiências, sobretudo os quadros de deficiência mental, foram consideradas como uma encarnação demoníaca sofrendo castigos e passíveis de morte.

Como reação a este quadro, Martinho Lutero liderou uma cisão na igreja católica, formando o que foi chamado de Reforma Protestante e uma nova igreja. Esta objetivava uma prática cristã coerente com o discurso bíblico, no entanto a concepção de ser humano continuava marcada pelo rigor moral, exacerbando a culpa e responsabilidade pessoal e o aspecto demoníaco se manteve como justificativa para as manifestações de falta de razão. As pessoas com deficiências continuaram sendo extremamente discriminadas, Pintner (1933 apud MEC, 2000, p. 11) chamou de "época dos açoites e das algemas na história da deficiência mental" e Pessotti (idem) "o homem é o próprio mal, quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amantes são, em essência, seres diabólicos".

O período das grandes descobertas territoriais ocorreu nesta fase, as populações encontradas nas novas terras eram escravizadas, o tráfico de negros tornou-se política de Estado. Diversas doenças incapacitantes se alastraram nas viagens e nos novos territórios

– tendo como exemplo as amputações que eram uma medida comum (Silva, 1987, apud Mec, 2000, p. 23). Na colonização brasileira, só no século XVII começam a surgir preocupações formais com as deficiências congênitas ou seqüelas de traumatismos.

A partir dos avanços na medicina, a deficiência passou a ser considerada como doença, na maioria das vezes sem cura, e exigindo assim cuidados especiais. É neste contexto sócio-cultural e científico que se organizam as primeiras práticas sociais formais de atenção às pessoas com deficiências, sendo criadas instituições segregadas que assumiam a responsabilidade pelo cuidado, proteção e tratamento médico. Esta conjuntura histórica caracterizou o chamado Paradigma da Institucionalização, modelo que marcou a trajetória humana por, aproximadamente, oito séculos, chegando a meados do século XX (MEC, 2004).

Fazendo uma breve avaliação da Educação no Brasil, o documento (MEC, 2000) destaca que a responsabilidade pública sobre a escola ainda não completou 80 anos em nosso país. Do Brasil colônia até o século XVIII, a educação esteve sob responsabilidade da Companhia de Jesus. É só com a primeira Constituição brasileira em 1824 que aparece a gratuidade da instrução primária para os cidadãos. Entretanto, o Brasil se dividia entre uma maioria de trabalhadores escravos e uma pequena elite sociopolítica. Assim, o universo considerado como cidadãos representava uma minoria da população.

As primeiras políticas públicas de atenção às pessoas com deficiência foram desenvolvidas no Segundo Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant - IBC (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (1857). Estas instituições só foram possíveis graças ao empenho de pessoas próximas ao imperador D. Pedro II que atendeu a esta demanda nos moldes europeus da época. Ou seja, espaços separados da sociedade e mantidos de forma assistencial pela caridade das pessoas “saudáveis” e consideradas de bem.

O referido documento do MEC não aponta as outras questões sociais, políticas e econômicas que ocorreram no mundo ocidental desde a Reforma Protestante até a década

de 60 do século XX, momento em que enfoca o tema dos Direitos Humanos. Entretanto, neste longo período, ocorrem diversas transformações que influenciaram as formas de qualificar os padrões e o tratamento das pessoas com quaisquer diferenças sociais. Nos capítulos anteriores foram feitas referências à alguns destes episódios, tais como as Revoluções Industrial e Francesa que marcaram de forma inaugural novas formas de produção, distribuição, consumo e relações sociais, como os movimentos de resistência da classe trabalhadora - sindicalismo, o associativismo, o cooperativismo, entre outras formas de organização. Fatos que forjaram a forma de pensar o ser humano, democracia, cidadania, dignidade humana nos termos em que se baseia a política de educação inclusiva atual e, que, ao meu ver não podem ser resumidos à Declaração Universal dos Direitos Humanos e os avanços tecnológicos das décadas subseqüentes às guerras mundiais.

Neste momento histórico marcado pelo industrialismo, em que o ser humano vai se transformando em apêndice das máquinas, que a produção em série ganha força, são valorizadas as metodologias de ensino que propõem modelos rígidos e repetitivos a serem seguidos. Há uma ênfase na separação entre trabalho intelectual e manual¹. Conseqüentemente, a educação acompanha esta visão hegemônica incrementando os investimentos nas escolas populares que preparam as massas para o fazer e não para o pensar e fazer.

Na psicologia, a epistemologia inatista prevalece, as pessoas são classificadas por quociente de inteligência pelos testes de QI, determinando por estes resultados, as possibilidades de desempenho social e separando as que seriam capazes das incapazes de seguir o método e atingir os padrões de sucesso pré-estabelecidos pelo capitalismo.

Apesar dos avanços científicos da época, este último grupo se mantém segregado. Assim, se endossa o pensamento cartesiano, fortalecendo uma forma de pensar que padroniza as pessoas e, em relação às pessoas com deficiências, se propõe um processo de ensino especializado para que estas aprendam a seguir o método, tornando-se uma

¹ Sobre separação entre trabalho manual e intelectual, ver Gramsci (1978).

pessoa mais próxima do normal e, só então, capaz de fazer parte da sociedade - noção de normalização.

Em relação ao Brasil, na virada do século XIX para XX, após a proclamação da república, o país passou por um período de modernização, iniciando o atendimento de alunos com deficiência mental nas escolas públicas do Rio de Janeiro, por volta de 1906. São Paulo criou o Serviço de Higiene e Saúde Pública em 1911 para acompanhar o serviço de educação, numa perspectiva médico-escolar. Entre 1912 e 1913, a Escola Normal de São Paulo inaugurou o Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental e, por volta de 1917, foram estabelecidos critérios para selecionar os alunos anormais, conforme a política de eugenia da raça que prevalecia nas ações de Saúde Pública. Na década de 20, há uma expansão de diversas entidades educacionais especializadas para este atendimento, em sua maioria de caráter privado e personalidade assistencial.

O sistema público de ensino desenvolveu uma metodologia para sistematizar, organizar e selecionar os alunos atendidos com deficiência mental, estes eram encaminhadas a uma educadora sanitária que selecionava os alunos que fossem atrapalhar o dia-a-dia escolar. Em síntese, a educação especial se apropria de uma metodologia do campo da saúde e trabalha no sentido de alcançar a cura e a reabilitação destes alunos, em lugar de pensar nos processos de ensino para a construção do conhecimento. Tanto os serviços de Higiene Mental quanto o de Psicologia² tinham como função avaliar os especialistas para a "segregação dos que 'prejudicavam' o bom andamento da escola" inclusive, nos anais do Primeiro Congresso Nacional de Saúde Escolar é recomendada a criação de classes especiais formadas por pequenos grupos de alunos, separando o quantitativo de alunos com a deficiência mental dos outros, favorecendo a redução das estatística de repetência (BUENO, 1993 apud MEC, 2000, p. 25).

As tecnologias utilizadas na primeira e segunda guerra mundiais, bem como os

² Esta visão de educação e saúde é fortemente influenciada pelas teorias de raça pura. Para saber mais ver os estudos sobre Eugenia, Era Vargas e Segunda Guerra Mundial.

cuidados desenvolvidos para tratar os ferimentos e seqüelas físicas e mentais pelos traumatismos e acidentes nos campos de batalha impulsionaram avanços científicos no campo da saúde e da aprendizagem. Médicos, enfermeiras e professores começaram a desenvolver técnicas para recuperar movimentos físicos, fala e a comunicação, além de criar adaptações para que as pessoas com deficiência pudessem voltar a desempenhar suas atividades de vida diária. Assim, surgiu o campo da reabilitação e a possibilidade de participação social para pessoas com deficiências começou a se descortinar. Estes tratamentos eram realizados em hospitais, muitas vezes em regime de internato. A rotina de vida destes pacientes e seus responsáveis se resumiam aos cuidados de saúde institucionais mesmo quando estavam em casa.

Paralelo a este movimento no campo da ciência, o final da segunda guerra mundial trouxe à tona a discussão sobre os direitos humanos, conforme já abordado anteriormente. É neste contexto dos anos 60 que o paradigma da institucionalização começa a ser questionado, estudado e criticado por diversos pesquisadores por não atender as pessoas no sentido de prepará-las para a vida em sociedade. Outras experiências de atendimento, inclusive no campo da doença mental, foram sendo desenvolvidas favorecendo as relações na vida em sociedade e, deste modo, compondo a transição deste paradigma.

Um exemplo deste período ocorre na Itália com a eclosão do Movimento da Reforma Psiquiátrica, organizado pelo psiquiatra Franco Basaglia. O movimento é caracterizado por um processo social complexo para além do modelo norte americano de desinstitucionalização, pois “articulam de forma permanente as dimensões epistemológicas, técnico-assistencial, jurídico-política, cultural e estratégica” (Amarante, 2001 apud Ramôa, 2005). “(...) A tradição basagliana '(...) designa as múltiplas formas de tratar o sujeito em sua existência e em relação com as condições concretas da vida” (idem p.28). Observa-se aí uma convergência de estudos e práticas que começam a considerar os sujeitos e não as doenças e, estes sujeitos em suas relações humanas na sociedade. Este movimento ainda hoje vem colaborando para consolidar práticas de desinstitucionalização de forma progressista, tanto no campo dos direitos, como das políticas públicas e práticas de atendimento.

Os serviços de reabilitação com objetivo de preparar as pessoas para uma integração ou reintegração à vida na comunidade se desenvolveram com base no movimento de defesa da normalização. Em pesquisa mais detalhada sobre a categoria normalização, Ramôa (1999, p. 111) desenvolve uma análise destacando que o termo começou a ser utilizado na Dinamarca em 1950 e vem sendo tratado de diversas maneiras, o que dificulta a definição do mesmo como um conceito ou princípio.

Nesta pesquisa apresenta a visão de Wolfensberger (1980) sobre os pontos em comum nas diferentes abordagens quanto à noção de normalização. Mostra que todas defendem direitos para os usuários dos serviços com deficiência mental, na época chamado retardo mental; além da igualdade de qualidade de vida para os deficientes e o questionamento acerca da normalização como um processo que poderia resultar em segregação dentro dos serviços.

A autora ressalta que, enquanto o conceito de normalização se desenvolvia na Escandinávia, muitas mudanças estavam acontecendo na América do Norte quanto aos direitos civis dos doentes mentais. Inclusive em 1963, o presidente daquele país conferiu plenos benefícios aos que sofriam de distúrbio mental com o objetivo de restaurar e revitalizar a vida destas pessoas com vistas a possibilidade produtiva destas pessoas. Na década de 70, houve uma reformulação da noção de normalização. A iniciativa partiu do movimento escandinavo e foi encampada pela América do Norte. A proposta enfatizava a forma como a sociedade considerava o deficiente e a necessidade "de pensar a normalização em termos de papéis socialmente válidos mais do que em termos de práticas culturalmente normativas" (Ramôa 1999, p. 111).

O impasse quanto a forma de se garantir uma relação de troca entre estas pessoas e a sociedade trouxe à tona muitas questões. O tema dos Direitos Humanos estava presente, nos debates perpassava a proposta de uma nova sociedade. Alguns teóricos se valeram desta discussão aspecto para a defesa de suas teses, a exemplo disso Nirje e Bank- Mikkelsen (idem) que afirmavam " a normalização acarreta direitos e por isso não haveria necessidade de uma justificativa científica". Deste modo, a discussão sobre normalização, permeada das noções de igualdade de direitos exige, certos

esclarecimentos, pois propõe um tratamento da pessoa com necessidades especiais numa perspectiva de enquadramento destas a uma determinada cultura. É uma concepção fundada em um movimento unilateral, subtraindo a noção de cultura, as relações inter sociais. Ou seja, há uma incompatibilidade conceitual na própria proposta, mas que permanece obscura nos desafios da prática cotidiana com as pessoas portadoras de deficientes.

Nas definições do MEC (2000 p.16), a questão é apresentada nos seguintes termos: "considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho. Iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-lo a adquirir as condições dos padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal." Partindo desta visão, o primeiro momento da desinstitucionalização parte da lógica da normalização, tornando-os capazes de se integrar e, só então, participar da vida como ela estava estruturada.

Da forma como este ponto está apresentado pelo MEC, não se percebe a intensidade do momento político na época, os embates entre as políticas de saúde e suas relações com os projetos sociais vigentes. No documento parece que um paradigma passa de forma linear para o outro, sem problematizar o movimento de transformação da sociedade.

Surge o conceito de integração, o qual definia que o sujeito deveria se modificar, mas acompanhando esta proposição, é agregada uma certa visão crítica apontando a contradição e a necessidade de mudanças na própria comunidade. Nesta perspectiva são iniciadas experiências de reorganização dos serviços oferecidos às pessoas com necessidades educacionais especiais, entretanto, ainda no sentido de torná-las o mais normais possível. Assim, o trabalho de avaliação e reabilitação começa a ser desenvolvido em instituições não residenciais, no entanto, segregadas dos outros atendimentos

educacionais ou de saúde. Esta concepção que rompe com a segregação total caracteriza o período classificado como Paradigma de Serviços (MEC, 2004, p.12).

Estes serviços eram organizados em três níveis: a pessoa com necessidades especiais e sua família eram avaliadas por uma equipe de profissionais que identificava o que deveria ser modificado naquele sujeito e em sua vida, numa perspectiva de normalização. Em seguida, eram iniciadas as intervenções de cada especialidade de forma sistemática, no sentido de atingir os objetivos propostos anteriormente e, por fim, era feito encaminhamento da pessoa para a vida em comunidade.

Os debates e estudos que marcaram o processo de passagem do modelo segregação para o de serviços influenciaram a formulação da legislação educacional. A partir da década de 60, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4024 / 61 (KASSAR apud DRAGO, 2005, p. 79) são encontradas determinações de que a educação das pessoas com deficiências é "um direito a ser usufruído, quando possível, no sistema regular de ensino" (MEC, 2000). O mesmo documento aponta a contradição da época, pois que, em outro artigo da mesma LDB o governo continuava financiando instituições privadas e classes especiais.

Com a perspectiva de serviços baseada na noção de normalização, ocorreu outra expansão de escolas especiais, instituições de assistência e os Centros de Reabilitação para atendimento de diversos tipos de deficiências. Espaços responsáveis pela atenção à pessoa com deficiências, seja no nível de sua saúde, educação ou atividades sociais. As instituições assistenciais uniram-se em federações estaduais e nacionais; a rede pública ampliou os serviços de educação especial no nível estadual, além de realizar algumas campanhas nacionais de promoção à educação dos deficientes vinculadas ao MEC (MEC, 2000, p 25).

A LDB seguinte 5.692/1971 caracteriza os alunos atendidos pela educação especial como "alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem que em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados" (Kassar apud Drago, 2005, p.80). Conforme a avaliação de Kassar citada neste estudo, esta

definição legitimou o encaminhamento de crianças com atrasos de aprendizagem em relação à idade regular de matrículas para as classes especiais, sendo consideradas deficientes mentais educáveis ou treináveis de acordo com o discurso das teorias inatistas de aprendizagem e as influências positivistas.

Desta época em diante, as políticas de educação começam a incluir diversos aspectos necessários à execução da educação especial nos programas nacionais de governos. Eventos ocorreram e seus participantes tornaram-se as referências em termos de organização deste movimento da transformação dos paradigmas de atendimento.

O Ano Internacional da Pessoa Deficiente - 1981 é considerado um marco de motivação na sociedade brasileira para a ampliação dos debates sobre novas formas de atendimento e relação com a sociedade, dando visibilidade ao grupo e as instituições, além de definir metas de objetivos de médio e longo prazo.

Apesar de toda a força com que este paradigma de serviços foi implementado como políticas de saúde e educação, rapidamente ele também começou a ser questionado, tanto pela comunidade acadêmica, como pela organização das pessoas com deficiência que, nesta época, já estavam formando entidades de representação na defesa de seus direitos.

As principais críticas se referiam às dificuldades de se chegar a tal normalização, posto que algumas diferenças não podem ser extintas, mas ao contrário, precisam ser adaptadas nas relações sociais. Do mesmo modo, se percebeu a impossibilidade de atender à expectativa de tornar a pessoa com deficiência igual a pessoa sem deficiência, super valorizando um determinado padrão, uma espécie "de ser igual" e uma desqualificação das formas de ser diferentes como pessoa e ser social. Os debates sobre as relações da pessoa com deficiência e a sociedade se intensificaram e assim, a idéia da normalização, enquanto discurso, foi enfraquecendo. Esta discussão sobre os direitos da pessoa com deficiência como cidadão igual a qualquer outro, começou a fazer parte das pautas sobre a necessidade de ampliação dos direitos a diversas fatias da população considerada minoria e superou a noção de normalização.

Este período até a década de 90 foi marcado por mudanças econômicas, sociais e tecnológicas. A medicina associada à biotecnologia desenvolveu experiências e avanços notáveis no campo das neurociências. A educação começou a discutir os modelos comportamentais de aprendizagem, os problemas relativos ao fracasso escolar e ampliou as experiências de trabalho baseadas nos estudos de pesquisadores como Freinet, Freire, Piaget, Vygotsky, Ferreiro, entre outros. Estes valorizaram a motivação, o interesse, a interação do aluno com os objetos e o próprio conhecimento, além de uma reflexão crítica sobre o uso do saber na vida em sociedade. Também chamou a atenção o movimento da psicanálise e de outras teorias sobre o autoconhecimento, a importância da auto-estima e das relações da pessoa nos grupos com os quais se relaciona.

Em relação à educação, a Conferência Mundial de Educação para Todos organizada pela UNESCO, realizada na Tailândia em 1990, produziu a Declaração de Jomtien, na qual os países signatários acordaram a necessidade de uma proposta política de democratização da educação como direito de todos os cidadãos. A partir desta conferência, os governos assumiram o compromisso de implementar programas que garantissem o acesso a todos, esta declaração ficou conhecida como Declaração de Educação para Todos.

Em seguida no ano de 1994 houve a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade” na cidade de Salamanca, Espanha, na qual foram discutidas estratégias para a escola atender a diversidade de questões sociais, culturais, econômicas e até de deficiências que faz parte da vida de uma população enorme de alunos comumente fora da escola. A Declaração de Salamanca definiu este grupo como alunos com necessidades educacionais especiais e propõe uma política educacional em que a escola se organize para dar respostas específicas às necessidades de cada um. Estas declarações são os marcos que caracterizam a construção de um sistema educacional inclusivo.

Drago (2005, p. 81 - 82) faz uma síntese das leis de diretrizes e bases, compara a LDBEN no. 9.394/96 com as anteriores e observa que já nos artigos 58,59 e 60 é definido que os sistemas de ensino devem viabilizar o acesso dos alunos às classes regulares

incluindo o apoio teórico e prático para que o processo de inclusão ocorra. Estabelece que nos casos que sejam necessários atendimentos especializados, estes podem ser desenvolvidos em classes ou escolas especiais. A legislação também determina modificações curriculares e melhoria na formação dos professores, condições que favorecem uma mudança no modelo de atendimento às pessoas com necessidades especiais.

No entanto, o texto não determina expressamente que todos os alunos devam ser atendidos na rede regular de ensino, mas sim, que todos devem ser atendidos preferencialmente nesta rede. Concordo com Drago que o uso deste termo dá margem a várias interpretações, desde a compreensão de uma obrigatoriedade de o ensino regular assumir todos os alunos, até o contrário, permitindo a manutenção de classes especiais ou escolas especiais que ainda atuam numa perspectiva segregacionista. Conforme os dados pesquisados nas duas cooperativas, podemos pensar que o problema não reside no termo utilizado. Pois como será visto mais adiante, alguns alunos são indicados para espaços diferenciados de atendimento escolar.

A questão que parece ser relevante refere-se à perspectiva ideológica e epistemológica que perpassa o trabalho especializado que está sendo oferecido, inclusive na própria rede regular. Há de se ter muito cuidado nesta discussão para não homogeneizarmos os alunos, ou os serviços escolares e reduzirmos o processo de não segregação a uma inclusão superficial, espacial e burocrática.

A continuidade que deveria ser dada aos movimentos de defesa de direitos organizados através das conferências internacionais, que eram preparadas com a participação dos representantes dos países sobre cada área temática. Neste processo de elaboração muitos aspectos precisam ser pactuados, avaliados e havia um espaço para discutir e planejar com a participação dos movimentos sociais, instâncias governamentais em um longo trabalho anterior que foi brutalmente interrompido.

A crise americana no oriente médio, provocou as reações terroristas devastadoras na América do Norte e Europa a partir de 2001, modificando a pauta das discussões

internacionais. Temas como guerra mundial, segurança, imperialismo, fundamentalismo, dominação econômica, tornaram-se prioridades nos tempos atuais.

Portanto, um dos últimos encontros de discussão internacional com conseqüências na formulação de legislações relativas ao tema em estudo ocorreu em 1999, na Guatemala. Sendo realizada a convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Esta declaração complementa as bases dos programas políticos anteriores definindo princípios de adequação e acesso aos meios de transportes e comunicação, educação, saúde, trabalho, assistência social, esportes, atividades políticas. Reitera a necessidade de igualdade de oportunidades e melhoria de condições de vida na sociedade, fazendo relações com a eliminação dos preconceitos e discriminações. Determina as possibilidades das pessoas deficientes terem o direito de participar da formulação das políticas públicas e do controle sobre as mesmas na construção de uma sociedade com maior qualidade de vida (DRAGO, 2005).

A questão de uma educação universalizada e de qualidade para todos, pobres, ricos, deficientes, negros, índios, causou impacto na rede pública. Nos anos seguintes, foram produzidos o Plano Nacional de Educação – PNE e a Resolução nº 02, do Conselho Nacional de Educação, de 11 de setembro de 2001, instituindo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

O PNE n.º 10.172/01 aprovado pelo governo não representou a produção elaborada com a participação da sociedade civil. De acordo com Saviani (1998) os recursos financeiros foram diminuídos, a sociedade civil e outros setores do governo são colocados como responsáveis na execução das políticas de educação, mas o documento não deixa claro como a relação de porcentagem de recursos e responsabilidades será organizada. Apesar da elaboração dos projetos político - pedagógicos por parte da comunidade escolar, não fica previsto um encaminhamento das proposições apresentadas pelas escolas aos níveis decisórios. A liberdade das escolas construírem seus projetos tornou-se apenas burocracia, na medida em que o governo criou o sistema nacional de avaliação, os famosos Provões. Uma ação desarticulada da outra mostrou que houve uma opção pela criação de um sistema de avaliação ao invés de criar um sistema de ensino para o país.

O resultado das avaliações condicionava repasses de verbas ao sucesso escolar, numa lógica que aumentou a desigualdade de condições na própria rede. Portanto, naquele período, criou-se um impasse entre adequar o currículo às necessidades dos alunos ou garantir que eles fossem aprovados nas avaliações por uma motivação econômica.

A Resolução 02/01, também segue esta mesma linha de problemas, quanto à convocação das famílias para complementar ações do governo, mas apresenta uma série de especificações relevantes. Enquanto lei afirma os deveres dos sistemas de ensino na previsão e provisão de condições para o atendimento de todos os alunos, define melhor os tipos de necessidades especiais e, sobretudo, compreende a educação especial acompanhando todo o ciclo de educação básica. Nesta perspectiva define que os alunos têm direito de ter suas necessidades especiais atendidas através de diversas formas, não só a matrícula nas classes comuns, mas também por meio de apoios pedagógicos nas escolas regulares, apoio de professor itinerante, as salas de recursos, classes especiais, escolas especiais, além das classes hospitalares e profissionalização. Há uma preocupação clara na formação dos professores, no aproveitamento das experiências acumuladas e o incentivo as trocas com as equipes especializadas.

Apesar de qualquer crítica, podemos reconhecer que esta lei traz avanços ao debate sobre a política de inclusão. Em minha experiência na Tupambaé e na formação de professores observo que o governo não conseguiu divulgar a Resolução, pois há uma reação de espanto nas pessoas ao perceberem que não são obrigadas a receber alunos com deficiência em suas salas de aula sem preparo, avaliação e planejamento para o mesmo. Na próxima seção deste capítulo discutiremos estes impasses quanto ao cumprimento da lei.

Assim, nesta conjuntura em que se ampliou a possibilidade de conhecimento entre as diferentes sociedades, em que se continua conquistando o respeito aos direitos humanos, se fortalece o debate sobre o valor da diversidade humana e cultural. Diversas experiências de trabalho e a luta pela defesa dos direitos das minorias evidenciaram a

incompatibilidade dos modelos de segregação em um projeto de sociedade democrática e de direitos. Inicia-se um esforço de tornar o acesso à participação das pessoas deficientes possíveis no espaço público e social, bem como incentivar formas para que a sociedade aprenda a conviver de forma respeitosa com a diversidade de peculiaridades que constituem os seres humanos.

Partindo desta visão de mão dupla, em que tanto as pessoas deficientes necessitam de formação e encaminhamentos adequados, como a sociedade necessita se organizar para que todos os cidadãos tenham acesso ao exercício dos direitos humanos, se constituiu o terceiro e atual paradigma, chamado Paradigma de Suporte. Por suporte compreende-se todo o tipo de recursos "que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade" (MEC 2000, p.18). Deste modo, existem suportes sociais, econômicos, físicos, instrumentais, bem como pesquisas para desenvolver outros tipos de suportes que disponibilizem e possa facilitar o acesso das pessoas com deficiências e a própria comunidade, estabelecendo uma relação cidadã de convivência social.

Nesta visão, os suportes têm a função de favorecer e construir o processo que foi denominado de inclusão social, considerando que este é "um processo bi-direcional, que envolve ações junto a pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade" (idem). É exatamente este ponto que o diferencia do paradigma de serviços, o qual tem como foco a normalização do indivíduo e as ações na comunidade como auxiliares a este processo. Assim, a idéia dos suportes traz uma perspectiva mais universal, converge com os princípios de democratização de ações para todos, propondo legislações e intervenções afirmativas tanto no nível do sujeito como no nível da realidade social.

Este documento de 2000 aponta a construção da sociedade inclusiva partindo do desenvolvimento do sujeito e um processo de reajuste e/ou ajustes físicos, materiais, humanos, sociais, legais, dentre outros que sejam necessários a viabilidade de condições para o acesso das pessoas com necessidades educacionais ao espaço comum na sociedade. Enfatizando os benefícios que todos os cidadãos podem conquistar pela

convivência digna e respeitosa com a “diversidade que a criança com deficiências proporciona para todos, alunos e professores, com ou sem necessidades educacionais especiais, a prática saudável e educativa da convivência na diversidade da administração das diferenças no exercício das relações interpessoais, aspecto fundamental da democracia e da cidadania” (MEC, 2000, p.20).

Já o documento de 2004, propõe uma abrangência maior em seu texto, graças a ampliação dos debates a partir da Declaração de Salamanca, a crise do modelo de acumulação flexível, que dissimulou a diminuição dos encargos sociais das empresas com o discurso das novas relações de trabalho, nas quais todos tinham direito a ser donos de seus meios de produção, o que não trouxe benefícios sociais e agravou a crise do desemprego e a exclusão social, além de uma mudança de governo no Brasil, que mesmo com uma postura de continuidade das políticas anteriores, colocou traços distintivos na forma de conceituar a política de inclusão na educação.

Deste modo, trabalha-se com o conceito de espaços sociais inclusivos, todos objetivando organizar uma atenção às necessidades de todos os cidadãos com ou sem deficiências. Esta concepção é caracterizada pela relação entre o conceito:

Diversidade como enriquecimento social e respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida na sociedade, de forma a garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos nos equipamentos e espaços sociais, independente das suas necessidades educacionais especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que estas apresentam (MEC, 2004, p. 13).

Delimita-se, então, o Paradigma de Suportes da atual política nacional. Este documento sobre a fundamentação filosófica encerra seu texto ressaltando que “a transformação dos sistemas educacionais têm se efetivado para garantir o acesso universal a escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos” (MEC, 2004, p. 13). Assim, torna-se explícita uma vontade política de universalização da educação como direito, no texto do documento, E, mesmo neste nível do registro da posição política, podemos identificar os desafios a serem enfrentados na sociedade como um todo...

4.1 O conceito de deficiente

Drago faz uma análise de que no percurso histórico das políticas, o conceito de deficiente se encaminha para além das questões orgânicas ou individuais, cita a visão de Padilha (2000, p. 206) "(...) o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada a deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social". Convergindo com este pensamento, Ramôa (1995) apresenta um estudo aprofundando o aspecto social em questão. Baseado em Saraceno (1999) tratou das definições da Organização Mundial de Saúde sobre deficiência em meio ao debate da Reforma Psiquiátrica dos anos 80. Formulando uma síntese de que "a deficiência é uma condição que não se refere ao sujeito e a sua desabilitação, mas à resposta que a organização social dá a um sujeito com uma desabilitação" (p.34). Entendendo como desabilitação a limitação ou a perda de capacidades operativas produzidas por hipofunções e, por hipofunção, um dano orgânico e/ou funcional a cargo de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

Portanto, compreende-se que uma determinada forma de pensar tem múltiplas raízes na realidade concreta de cada momento histórico, constituindo as formas de agir. Neste caso com a deficiência, enquanto fenômeno e as pessoas com necessidades educacionais especiais, enquanto ser. A nomenclatura utilizada em cada tempo histórico revela um modo de vida em cada época. Uma das formas de se perceber a coexistência dos modelos de institucionalização, serviços e suportes surge no modo como nos referimos aos sujeitos e suas particularidades.

Nos estudos realizados sobre a questão da nomenclatura temos algumas diferenças conforme as áreas de atuação. No nível do Direito, como no caso do ECA, da legislação trabalhista e da ação social usa-se o termo pessoa com deficiência, já na Educação, após a Declaração de Salamanca – 1994 - começou-se a utilizar o termo pessoas com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, ainda é comum o uso do termo pessoa portadora de necessidades especiais e deficientes. Torna-se importante compreender que não se trata de uma questão apenas semântica, mas que cada nomenclatura pode carregar consigo um peso mais ou menos estigmatizante.

Ferreira e Guimarães (2003, p. 30) ressaltam que a expressão necessidades especiais não corresponde a deficiências, sejam elas mentais, sensoriais, físicas ou múltiplas, pois que estas necessidades podem ser educativas ou não. Portanto, a especificação “necessidade educativa especial” se refere a capacidades ou dificuldades de aprendizagem, que podem ser experimentadas por quaisquer pessoas, não só àquelas que têm alguma deficiência.

Visto que, no senso comum, é possível dizer que toda pessoa com deficiência apresenta necessidades educativas especiais. Em consonância com Drago (2005, p. 89) considero a interpretação que associa o termo necessidades educativas especiais à deficiência como preconceituosa, pois que, qualquer pessoa pode precisar de um acompanhamento cognitivo especial durante alguma etapa de sua vida escolar.

O argumento que superou o uso do termo portador de necessidade educativa especial se baseia na análise etimológica da palavra *portador*. Esta significa que alguém porta alguma coisa, mas que isso é uma circunstância temporária. Logo, não quer dizer que no passado ou no futuro tenha que manter esta situação. Neste sentido, nossas condições orgânicas ou emocionais são constituintes de nossa subjetividade e não objetos que possamos portar ou não. Podemos transformar nosso corpo, pensamentos e emoções pela educação, pelas intervenções terapêuticas, médicas ou cirúrgicas, mas algumas características só podem ser atenuadas. Esta sensação de que a pessoa pode não portar mais uma determinada condição, ou seja, como se pudesse retirar uma parte e tornar-se normal, agrega a esta expressão uma falsa expectativa, principalmente em casos síndromicos.

Ainda de acordo com Drago (2005), é possível que a pessoa tenha ou esteja com uma deficiência em um determinado momento e isto seja curado. Do mesmo modo, não quer dizer que ela tenha uma necessidade educativa especial vinculada a mesma deficiência. O termo necessidades educativas especiais é muito amplo, dificultando a identificação e a avaliação dos casos que realmente apresentam dificuldades e necessitem grupos menores, atenção individualizada e outros apoios pensados para as classes e escolas especiais. Deste modo, corre-se o risco de patologizar demasiadamente os alunos com dificuldades por problemas sociais e econômicos. Há um movimento de pesquisadores liderados por Bueno que propõe um processo de avaliação dos alunos capaz de identificar objetivamente suas condições, facilitando os encaminhamentos necessários, defendendo o uso dos termos científicos referentes a cada tipo de deficiência.

Nesta mesma linha de pensamento Ferreira e Guimarães (2003, p. 27 apud DRAGO, 2005, p. 90) defendem que se o conhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência fosse amplamente divulgado, a imagem destas pessoas se modificaria ampliando a visão dos defeitos para as possibilidades. O preconceito seria diminuído e se estabeleceria uma relação mais ética e verdadeira com as condições das pessoas de um modo geral.

O MEC utiliza o termo alunos com necessidades educativas especiais em diversos documentos, nos quais trata dos princípios gerais de atendimento. Em outros especifica o trabalho a ser desenvolvido pelos tipos de deficiências. Esta classificação, por deficiências, também é utilizada para os estudos oficiais tanto nos documentos de 2000 quanto nos de 2004.

A compreensão história do processo de transformação da atenção a estas pessoas promove modificações também no nível do discurso e fortalece os embates na arena social constituída pelas contradições, heterogeneidade e ambivalências da sociedade. Este processo dialógico possibilita a construção de uma relação mais respeitosa com cada conquista, no sentido da superação da posição de exclusão social que também passa pelo nível da linguagem. Assim, nos momentos em que eu estiver tratando do discurso oficial utilizarei os termos usados nos documentos. Já nas minhas posições e conclusões usarei

as expressões: deficiente, deficiência ou a especificidade em questão, de acordo com a posição dos estudiosos já citados, deixando claro a necessidade de reconhecimento de suas características e das possibilidades de relação com o meio social. Em algumas situações da pesquisa eles serão tratados simplesmente como alunos, adolescentes ou jovens, por ser desta forma que os mesmos se identificam.

A questão da deficiência faz parte de um conjunto maior de reflexões e práticas nos níveis inter setoriais, trazendo à tona diversos pontos referentes a transformações sociais, em uma perspectiva de ampliação do debate para além das visões pedagógicas ou de saúde.

A seguir serão tratadas as relações entre a cooperativa educacional e o atendimento a todos os tipos de alunos, especificamente, àqueles com deficiências.

5. Educação, Cooperativismo educacional e Educação inclusiva: alguns pontos e contrapontos

existir é tão completamente fora do comum
que se a consciência de existir demorasse mais de alguns segundos,
nós enlouqueceríamos.

A solução para esse absurdo que se chama “eu existo”,
é amar um outro ser que , este, nós compreendemos que existe
CLARICE LISPECTOR, 1993

5.1 Caracterização das escolas

Em termos de proposta filosófica e de educação, os grupos de educadores que montaram as cooperativas educacionais já desenvolviam suas atividades fundamentadas na teoria sócio construtivista. Grossi faz uma síntese desta teoria. Destaco que Piaget foi o primeiro teórico a ser conhecido pela defesa de uma relação entre o sujeito e o meio/objeto na produção do conhecimento, o que denominou de construtivismo. Entretanto, se ocupou do sujeito epistêmico e dos problemas ligados à inteligência, compreendia o desenvolvimento como responsável pela produção do conhecimento, a partir de uma evolução natural organizada em estágios seqüenciais e de complexidade crescente, graças a operações provocadas por desequilíbrios na relação do sujeito com a realidade, produzindo novas equilibrações. Esta teoria torna-se problemática por tratar a realidade como homogênea, colocando como parâmetro de desenvolvimento os resultados encontrados pelo pesquisador na Suíça. Qualquer resultado que se diferenciasse poderia ser interpretado como responsabilidade do sujeito, como se ele pudesse existir e agir independente de suas condições de vida, ou uma deficiência ou defasagem.

É neste sentido que ampliamos as idéias de Piaget, abarcando também o desejante e o social, na trilha de Vigotski e Wallon. Foi Vigotski quem deu o peso a linguagem na reestruturação do pensamento, ao mesmo tempo que, com isso, ele apontava para o social, elemento instigante, necessário e privilegiado, na produção da expressão para comunicar-se. E coube a Wallon explicitar a nossa estranha e fascinante constituição geneticamente social. Somos gente porque somos habitados por um Outro, que é gerado no pertencimento a grupos. Outro é a nossa identidade, criada porque dispomos de um sistema de representação. Vigotski e Wallon abriram, portanto, o caminho para a definição do novo quadro epistêmico a que nos referimos, para dar conta da produção de conhecimentos. (GROSSI,1992, p.131-135)

Semente e Tupambaé optaram por uma proposta didática em que o espaço para pensar problemas e conflitos está contemplado. Entendendo que a resolução de um problema ou o desejo de atender uma necessidade provoca elementos teóricos novos proporcionando construções originais de soluções significativas. Portanto, aprendidas e memorizadas independentes dos exercícios de repetição das escolas tradicionais¹.

Seria este aspecto educacional, cuja visão de mundo envolve relações dialógicas um elemento significativo no momento em que estas equipes enfrentaram a crise de trabalho, pela falência das escolas particulares em que trabalhavam? Sobre esta questão pudemos constatar que cada equipe encontrou o cooperativismo por uma motivação diferente.

No caso da Tupambaé, o grupo procurava uma alternativa de trabalho que também fosse coerente com o projeto político pedagógico desenvolvido, desejava uma relação em que o capital não estivesse sobreposto ao trabalho. Conseqüentemente, desdobrando modificações nas formas de calcular o custo do trabalho, cobrir as despesas de manutenção do espaço, remunerar os profissionais e, ainda assim, oferecer a comunidade o serviço de qualidade e preço justo. Democratizando o acesso e a permanência de mais alunos, inclusive com deficiências. Pois que, estes alunos não têm só o custo da escola e outras despesas comuns à educação de uma criança, mas suas famílias têm despesas extraordinárias como os atendimentos médicos e terapêuticos que compõem a atenção à criança com deficiência, além de, em muitos casos, a necessidade de acompanhante, transporte e outras adaptações. Ou seja, o fato de não ter um dono, ou um pequeno grupo de sócios acumulando lucros pela prestação de serviço educacional criou uma expectativa de relação econômica mais solidária.

Na Escola Semente, a própria direção da escola, quando do processo de falência, pesquisou alternativas para encaminhar administrativamente o fechamento da escola e,

¹ O que estamos considerando como escolas tradicionais são os projetos pedagógicos baseados em teorias empiristas inspiradas na máxima aristotélica de que os sentidos organizam a inteligência. Ou seja, a fonte do conhecimento está no meio e deve ser transmitida ao aluno. Ou, o oposto, os Inatistas cujo o centro da produção do conhecimento é inato, pré-formado, no sujeito, sendo os problemas de aprendizagem reveladoras do grau de desenvolvimento do sujeito, são alunos maduros, imaturos ou adiantados.(GROSSI, 1992).

assim, um dos advogados sugeriu a formação da cooperativa. Este processo durou praticamente um ano, mas muitos profissionais não conseguiram acompanhar o desenvolvimento da transformação da escola particular em cooperativa educacional. Conforme as entrevistas, verificamos que a motivação inicial se referia à manutenção dos postos de trabalho e uma visão de que os trabalhadores juntos também teriam condições de administrar melhor os recursos, pois não haveria a figura de um dono se beneficiando do trabalho individualmente.

Os professores da Semente desejavam continuar o projeto político pedagógico que já desenvolviam. No momento da escolha da cooperativa como personalidade jurídica para dar continuidade ao trabalho não houve um aprofundamento sobre as relações de uma proposta com a outra. Mas tinham claro que a cooperativa teria que se adequar aos princípios do projeto político pedagógico sócio construtivista. Com o desenvolvimento do trabalho, a participação nos eventos para organização do ramo educacional, cursos de educação para o cooperativismo e a própria pesquisa começaram a pensar nas aproximações entre os princípios do cooperativismo e do próprio projeto político pedagógico.

Para continuar a exposição da pesquisa pensando as relações do projeto político pedagógico das escolas com os princípios do cooperativismo, como experiência de escola nas mãos dos educadores, farei uma apreciação mais específica de cada uma. Em relação à Escola Semente, observei as turmas que incluíam alunos com deficiência que, em sua maioria estavam nas turmas de educação infantil, modalidade com maior concentração de matrículas da escola. Apesar disto, são muitas atividades conjuntas, momentos em que recebem visitas, alunos levam coisas interessantes e deixam todos conhecer, possibilitando sentir o ambiente da escola como um todo.

Em relação ao funcionamento geral das escolas existem algumas semelhanças. Ambas estão localizadas na zona norte do Rio de Janeiro, em casas alugadas, de três andares, a Tupambaé tem piscina e a Semente convênio com algumas escolas próximas para desenvolver atividades extras de educação física, inclusive capoeira. As casas são

acolhedoras, as salas não são grandes, recebem o número de alunos compatível com os espaços, apesar disso, a maioria dos profissionais gostaria que fossem maiores e estivessem em melhor estado de conservação.

A Escola Semente atende do maternal a quarta série do ensino fundamental, tem aulas de inglês, informática, música, artes e educação física, também oferece o serviço de horário integral. As turmas da educação infantil são acompanhadas por uma professora e uma auxiliar de turma, assim como o integral.

Os pais são recebidos pela coordenação pedagógica ou administrativa para conhecer a escola, neste momento se conversa sobre a história da criança e, caso seja necessário, são feitos contatos com a escola anterior ou a equipe que atende o aluno.

As relações dentro das duas escolas são descontraídas, os pais e os alunos sentem-se à vontade na circulação pelas salas e no contato com os profissionais; os professores parecem muito companheiros quando precisam de algum auxílio, conversam com naturalidade; a relação com os funcionários também é bastante amistosa. Em relação aos alunos com problemas de aprendizagem, quadros sindrômicos ou com comprometimento motor e emocional grave também se nota uma naturalidade em lidar com as adaptações. Nos casos de hiperatividade, os profissionais que começam a demonstrar cansaço têm apoio da equipe pedagógica e o companheirismo dos outros profissionais. Pude observar situações que tanto o aluno como os professores estavam tensos, impacientes uns com o outro e na comunicação entre eles começou a surgir falas irônicas, olhares enraivecidos, mas ambos receberam ajuda, chamaram alguém da equipe e encaminharam outra proposta para relaxar a tensão que estava acontecendo.

O projeto pedagógico se desenvolve a partir de situações significativas para os alunos, existem temas que envolvem todas as turmas e, outros, só algumas. Toda a ambientação da escola é fruto do trabalho dos alunos, os murais são objeto de trabalho, de conteúdo pedagógico, por ser um espaço relativamente pequeno, os alunos podem reconhecer sua própria produção e a dos amigos por todos os espaços da escola. Há um respeito pelo processo de construção da aprendizagem que se materializa de forma

plástica nestes murais, os alunos, conforme suas condições, sabem que estão construindo um texto, uma cena, o corpo de um personagem, uma das crianças do Jardim III pode dizer: “eu tô fazendo um pedaço da casa da Branca de neve, que não tá pronta ainda, a gente vai fazer o teatro e vai botar lá no mural” (Camila, 5 anos.). Na Tupambaé, Marcio com 13 anos e Ian, com 27 anos, ambos com comprometimento motor e emocional, mesmo com uma comunicação verbal em desenvolvimento, solicitam que suas produções sejam colocadas nos murais. Ou seja, nestas salas os murais não são enfeites, eles têm um sentido para os alunos.

Na Semente os alunos parecem compreender as regras de funcionamento da escola e no caso da turma da Turma do JIII e CA², se deslocam com autonomia pela escola. Uma situação bastante interessante ocorreu entre uma aluna já alfabetizada e seu colega, este tem diagnóstico de Hiperatividade, eles tinham acabado de lancha e foram lavar as mãos no banheiro: (Clara e Gustavo)

Clara vê Gustavo - Você está no banheiro das meninas, tem que ir para o dos meninos.

Gustavo responde - Não, estou certo!

Clara- Olha aqui a placa. E mostra na porta a palavra: Feminino.

Gustavo- Mas estou certo, olha aqui! E aponta a sílaba final NO. E diz: menino.

Clara - não, olha só, acaba igual. E mostra a placa do Masculino.

Os dois voltam juntos para a sala conversando:

Gustavo - mas por que que o início é diferente?

Clara - porque Deus quis assim, ora!

Clara e Gustavo conversam com muita naturalidade, ela se vale do recurso da leitura para explicar a separação dos banheiros, o desafio lingüístico provocou Gustavo, que mesmo se movimentando muito, foi capaz de prestar atenção e formular a pergunta sobre a diferença de escrita no início da palavra. O desfecho final da conversa nos surpreendeu, pela graça e capacidade de observação da aluna quanto aos dogmas religiosos.

² Esta turma foi composta ao longo do ano, tinha três alunas em alfabetização, por isso a escola juntou com a turma do JIII, que tinha um aluno com diagnóstico de autismo, mas que já se organiza na sala, tem um tempo maior de concentração e começou a falar, tem problemas de organização de pensamento e articulação das palavras, mas garante a expressão de seus desejos. Também tem outra aluna com suspeita de dislexia, esta fez 8 anos.

O fato foi conversado com a professora e discutiram sobre quem inventou a escrita e as coisas que conhecemos na vida, enfatizando o aspecto criativo dos seres humanos.

Já na turma do JI e JII de manhã e Integral de tarde (são praticamente as mesmas crianças), um grupo entre três a cinco anos, encontrei os casos mais desafiadores para a equipe. Um grupo que exige um intenso trabalho com aprendizagem de limites, crianças com características pessoais marcadas pela agitação, junto com dois alunos sem diagnóstico, um com características de autismo e outro com suspeita de hiperatividade, ambos filhos de funcionários dos serviços gerais. Esta turma retrata um momento em que a equipe questiona as possibilidades da inclusão de todos os alunos na turma comum, a necessidade dos acompanhamentos terapêuticos e limites que as condições de vida impõem ao atendimento adequado. Numa tentativa de aproximar esta realidade ao estudo, segue o relato de uma pequena situação:

A professora preparou grupo para uma atividade de pintura, forrou as mesas, colocou camisetas de pintura nas crianças e dividiu grupo em dois. Um fazendo pintura dos porquinhos da história e o outro fazendo tinta e desenhando. Henrique sobe na mesa, desce, se aproxima de minhas canetas, senta-se à mesa, levanta, sai da cadeira de cabeça para baixo com os pés apoiados na estante, sobe na caixa de brinquedos e na estante, desce de cabeça para baixo. (...) Henrique pega Luis pelo cabelo para se jogar, Luis responde batendo no rosto dele, a professora falou para ele pedir desculpas. Luis começou a imitar Henrique, o grupo acabou o desenho e a pintura, foram brincar com os brinquedos na estante. Ana e Oto não querem emprestar um brinquedo para Carlos, ele chorou muito e foi atrás dos dois dizendo que eram bobos e começou a bater neles, Silvia chamou as professoras, que estavam arrumando os alunos, Oto tapou os ouvidos com as mãos para não ouvir a professora, esta chamou todos para sentar numa roda. Henrique pulou no colo da professora que, o acolheu num abraço e logo foi para o espelho, fez um som, balançou a cabeça e brincou de encher as bochechas de ar e soltar fazendo barulho de estouro. A professora, na roda começa a fazer alguns movimentos com uma música e os alunos começaram a brincar juntos e foram se acalmando. Henrique brincou de colocar a língua para fora no espelho, o grupo faz uma brincadeira de telefone sem fio, Carlos não entendia a regra, nem a palavra do jogo e fica brincando de dizer que conseguiu beijar Henrique. Luis também não consegue participar da brincadeira, repete as palavras que já foram faladas. Henrique pulou novamente no colo da professora, que novamente foi receptiva. (neste dia a professora havia faltado e a turma estava com a professora a auxiliar e uma das serventes).

As professoras e a Coordenadora Pedagógica concluíram que Henrique precisa um acompanhamento especializado, um conjunto de ações integradas com neurologista ou psiquiatra, terapias e uma escola especial em que estivesse com uma turma menor e com alunos de faixa etária mais próxima. Já fizeram a indicação para a mãe, que além de toda a precariedade de vida não conta com o apoio do pai de Henrique, ela e a equipe toda estão empenhados em compor o atendimento. Neste período, já estava agendada uma avaliação na escola especial pública próxima à Semente e talvez o aluno faça uma complementação de horário no Integral. Conseguiram marcar consulta para Henrique e Carlos com a neurologista que também é mãe de um aluno do CA com as mesmas características.

Inclusive o desenvolvimento deste outro aluno do CA surpreendeu a todos, quando ele era menor, tinha comportamentos semelhantes aos de Henrique, ficou dois anos na escola, a família passou por uma série de mudanças, o aluno foi retirado da escola e ano passado retornou tomando uma medicação diferente e apresentando avanços significativos em todas as áreas de aprendizagem. Todos avaliam que nas condições em que Henrique vive é fundamental um aparato especializado e, questionam, se ele tivesse outras condições de vida, se poderia continuar tendo benefícios da classe comum.

O fato de Henrique ser filho de uma funcionária não foi apontado como problema, pois ela confia completamente na equipe da escola e não interfere de forma negativa. A equipe considera até como benéfico, em diversos momentos, ela auxiliou na comunicação, traduzindo alguns sons ou movimentos, acalmado em situações em que ele gritava descontroladamente. Nesta convivência no ambiente escolar inclusivo, tem aprendido algumas formas de ajudá-lo e se sentindo menos culpada, conforme relato da professora e coordenadora.

Carlos é um aluno com um comportamento que indica uma hiperatividade, mas com linguagem articulada e um incansável desejo de acertar em suas relações. Suas condições

de vida são bastante precárias e, ao contrário, o pai é o funcionário da escola e praticamente não conta com o apoio da mãe, situação que agrava o quadro emocional do aluno. A equipe tem a mesma percepção de que suas necessidades não são atendidas na escola, mesmo com todos os ganhos que já apresentou.

Em relação aos outros alunos parece haver uma dinâmica em que cada um pode ser do seu jeito, não há um padrão de comportamento moral que determine que sentimentos, pensamentos ou ações tenham que ser iguais para que todos sejam amados, cuidados e aprendam. As professoras marcam a necessidade de respeito com as pessoas, os objetos, a natureza, há um espaço de liberdade para se movimentar, expressar, para se surpreender com a criatividade e há uma exigência com estes princípios. Em nenhum momento eu vi um aluno ou profissional marginalizando um comportamento ou uma criança.

A Escola Tupambaé pretendia ser uma escola comum que aceitava crianças de todos os tipos, entretanto como foi fundada com seis alunos com deficiências, não conseguiu ser vista como uma escola comum. As famílias não matricularam as crianças consideradas normais. Deste modo, a equipe enfrentou o desafio de construir um espaço de educação para pessoas com deficiências em uma perspectiva sócio construtivista. Objetivando formar um aluno que se reconhecesse como sujeito e tivesse sua qualidade de vida ampliada tanto no nível da escolaridade, quanto nas relações sociais e da iniciação profissional. A escola é organizada em turmas de escolaridade, cujo objetivo é oferecer condições de aprendizagem formal desde a alfabetização até a quarta série, em sistema de módulos, evitando as frustrações causadas pela repetência ou retenções que estes alunos já vivenciaram na escola comum. Também existem as turmas chamadas de Propostas Diferenciadas ou PDs com o objetivo de oferecer a ampliação da aprendizagem e da qualidade de vida os alunos com quadros de comprometimento emocional o motor grave.

Os alunos são avaliados por uma equipe interdisciplinar, a família também é entrevistada, em seguida se faz o estudo de caso, discutindo a disponibilidade de atendimento da escola, decidido o encaminhamento se faz a entrevista de devolução á

família. Em alguns casos, onde o processo comunicativo ainda é muito precário e aquela pessoa se vale de toda espécie de atos para se comunicar ou evitar a comunicação, sem noção de perigos, sem controle do corpo, muitas vezes sendo agressivo, com hábitos muito particulares em relação às atividades de vida diária tais como alimentação, higiene, vestuário, entre outros, avalia-se há necessidade de um planejamento personalizado anterior à entrada em um grupo. Este trabalho é desenvolvido pelo serviço de Acompanhamento Terapêutico para que o aluno amplie as possibilidades de confiança na escola, nas pessoas e possa criar um vínculo com os profissionais, suportando a diversidade de relações sociais, sem se desestruturar ou desestruturar o grupo. Nos casos mais voltados para a deficiência mental são avaliados os níveis de conhecimento formal e social, prioriza-se a conjugação de interesses, conhecimentos e faixa etária, organizando os grupos segundo estes critérios.

Com os adolescentes e adultos é desenvolvido o trabalho de iniciação profissional, a partir do oferecimento de várias experiências e contatos com diversos tipos de produção. Estas atividades estão incluídas no planejamento da escolaridade e conforme a necessidade dos alunos são criados grupos no horário complementar focalizando as áreas de interesses. Em 2005 os alunos experimentaram diversas técnicas de produção artesanal herdadas pela cultura dos povos indígenas, negros e europeus, conforme o projeto temático que estava sendo desenvolvido na escola. Em 2006, uma das jovens expressou a necessidade de começar a trabalhar, desejava ajudar em casa e queria mais autonomia para os seus gastos pessoais. Deste modo, foi realizado o trabalho de preparação para o trabalho envolvendo a jovem e toda a equipe que lhe atende. Neste momento a equipe está acompanhando o início de suas atividades como funcionária de uma rede de lanchonetes da cidade. Esta situação, bastante delicada traz à tona diversas questões referentes à problemática e será comentado detalhadamente mais adiante.

A escola também desenvolve um centro de estudos de formação interno e aberto à comunidade. Este espaço ocorre nas reuniões de equipe e conselhos de classe, onde são lidos alguns textos referentes a temáticas de educação, saúde, cultura, cooperativismo e cidadania. No ano da pesquisa o projeto temático se referia às origens da música popular brasileira, proposta retirada da reunião de avaliação com os alunos em 2004. Assim, os

profissionais receberam diversos materiais no início do ano para montar o planejamento pesquisando as origens da música brasileira. Aconteceu uma palestra sobre música e cultura popular com uma das professoras que representa a equipe de multiplicadores do Museu do Folclore, também foi organizado um seminário sobre temas atuais - Educação Inclusiva: Relevância e Desafios, discutindo a legislação, a participação da sociedade civil organizada através dos conselhos de direitos, organização de projetos sociais inclusivos através da arte e da informática, o debate sobre as relações da política de educação inclusiva e a perspectiva da transformação social.

Além da troca de experiências no nível da avaliação dos encaminhamentos e do planejamento pedagógico. Em 2006, a equipe vem colaborando no planejamento das atividades de organização da política de gênero no cooperativismo do estado e participou do Seminário Mulheres cooperativistas em ação, utilizando uma metodologia de sensibilização baseada na arte-educação como contribuição do ramo educacional ao evento.

Em relação aos pais o acompanhamento é planejado pela equipe conforme a necessidade de cada caso e, também são realizadas reuniões pedagógicas no início e no final de cada semestre apresentando o projeto de trabalho e a avaliação do mesmo. Segundo o acompanhamento dos alunos, são levantados alguns temas e realizados encontros específicos, por exemplo, em 2005 todos foram convidados para participar do Seminário de educação Inclusiva. Em 2006 já aconteceu uma conversa com um médico sobre medicação neurológica e psiquiátrica, pois no início deste ano, alguns alunos foram reavaliados e estavam em adaptação à nova medicação. A situação que causou muita insegurança nas famílias, principalmente com os alunos que fazem crises convulsivas.

Na relação cooperativa - escola, a Tupambaé vem tentando se organizar melhor desde 2000, a partir de 2002 pôde contar com o apoio do programa de Auto-gestão da OCB/RJ, a equipe recebeu acompanhamento técnico e jurídico.. Foram estabelecidas metas para a organização da contabilidade, documentação e funcionamento dos conselhos administrativo e fiscal.

Este movimento deflagrou um processo em que vários problemas foram analisados, mas alguns cooperados não conseguiram se adaptar a uma rotina menos amadora de gestão.

As modificações colaboraram na reorganização da escola no nível administrativo, na formalização de alguns processos que tinham sido interrompidos como os estudos sobre as diretrizes do projeto político pedagógico e a relação com a comunidade do em torno escolar. Segundo a avaliação de viabilidade econômica foi percebida a necessidade de incrementar outras frentes de trabalho através dos projetos sociais. Para tanto, começamos uma sondagem com a comunidade com o intuito de descobrir suas demandas e potencialidades. Avaliamos a necessidade de construir o projeto social com calma, ajudando a comunidade a se organizar, visto que, a história recente dos moradores deste morro em frente à escola é marcada pelo conflito entre grupos de traficantes e, conseqüentemente, violência e fragmentação social.

5.1.1 Cooperativa Educacional – alguns desafios

Em 2005 a escola Tupambaé começou com a entrada de novos alunos e profissionais, situação que animou a todos pelo aumento de trabalho, de recursos e de incentivo para os próprios alunos. Foi um momento intenso de adaptação de todos, inclusive os familiares, ao modelo de trabalho participativo. Simultaneamente, continuávamos a organização administrativa, mas no nível do segmento educacional, fecharam quatro escolas, mais famílias inadimplentes, solicitando bolsas, orientações e, no segundo semestre, a crise econômica se agravou, o governo enviou novos impostos com datas de pagamento retroativas, multas enfim uma nova realidade orçamentária, as retiradas ou pró- labores foram parcelados. Os cooperados se dividiram entre posições que variavam em fechar a escola até o adiamento de pagamento de contas para assegurar as retiradas, a situação administrativa não permitia estas ações, havia compromissos tributários e renegociações que não podiam ser interrompidas, implicando em conseqüências diretas para a pessoa na presidência e em seguida para os conselheiros.

O conflito e os problemas pessoais em relação às necessidades financeiras de cada

um se tornaram insustentáveis, o ambiente de trabalho começou a sofrer as influências destas tensões, culminando com a saída de um grande grupo de cooperados. Cansaço, falta concreta de condições de investir na superação da crise financeira e incompatibilidade de visão em relação à autogestão, foram os motivos alegados. As aulas começaram em 2006 num ambiente bastante tenso, preparamos os alunos para a saída destes profissionais, entretanto, esta situação não era prevista e todos nós que ficamos, inclusive as famílias, passamos por um período desafiador. Superar a dor, as mágoas acumuladas neste doloroso processo, acolher o sofrimento dos alunos, posteriormente a saída de outros, abalando ainda mais o emocional de quem ficou, além de fragilizar e pôr em risco a continuidade do funcionamento da escola. No Seminário de Mulheres e no relato das pessoas da Semente, pude verificar que muitas cooperativas passam por momentos como este. Parece ser consenso que, algumas pessoas não têm condições de participar deste tipo de iniciativa, seja por questões financeiras ou ideológicas. A diferença é que, em algumas cooperativas isto ocorre mais rapidamente e as pessoas têm um vínculo afetivo menos intenso, o que suaviza o impacto da situação.

Em nossas conversas atuais percebemos como que a continuidade vem nos ajudando a lidar com as marcas que ficaram. Alguns de nós ainda se flagram ouvindo os ecos das falas agressivas nas reuniões, ou com dificuldades em ficar numa sala ou outra onde muitos conflitos ocorreram. Talvez só o tempo e o próprio trabalho/formação cicatrizem estas feridas, transformando esta vivência em um conhecimento distanciado das emoções deste momento. Realizar a pesquisa, aprofundar as leituras sobre gestão, diversidade, exotopia³ me proporcionaram um fortalecimento para viver todos os conflitos. A reflexão teórica se transformou em espaço de apoio. Por outro lado, é inegável enquanto pesquisadora imersa no conflito, que a análise dos dados, o diário de campo, como em qualquer pesquisa qualitativa, faz reviver aqueles momentos. Neste caso, o prazer de realizar a pesquisa e registrar um material precioso, do ponto de vista da temática e da própria história da escola, vem permeado de sentimentos como tristeza, alívio e uma certa

³ A metodologia de pesquisa nas ciências humanas, segundo Bakhtin parte da perspectiva dialógica, considerando o outro, a alteridade. No movimento de interação do pesquisador com o campo, propõe uma dimensão que se distancia. A isto chama de exotopia, condição que dá conta do caráter interpretativo dos sentidos dos fenômenos humanos em seus contextos sócio-históricos; além dos signos, palavras e enunciados, fundamentais revelando a construção ideológica dos sujeitos e dos grupos a que fazem parte (BAKHTIN,1998).

angústia pelas responsabilidades assumidas subitamente. Pelo caráter histórico social da pesquisa, considero importante colocar estas questões, sobretudo, pela função que os estudos tiveram para enfrentarmos o desafio.

Para dar andamento ao trabalho da escola, os quatro cooperados que continuaram, os estagiários e os serventes se desdobraram, houve uma aceleração no processo de seleção de novos cooperados. Pessoas que já estavam pensadas para completar o quadro no ano anterior e pessoas novas, iniciaram a adaptação construindo um ambiente de recomeço. Neste processo, percebemos o quanto melhoramos na clareza da proposta. Os novos cooperados são pessoas que acumularam experiência profissional em movimentos sociais e, até o momento, estão animados com a participação nesta experiência de trabalho diferente, autoral, comprometida com valores de justiça e solidariedade.

Em relação aos documentos, nenhuma das duas escolas conseguiu realizar uma revisão estatutária ou de Projeto político pedagógico incluindo artigos que mencionem alguma relação entre os princípios norteadores dos dois documentos. Nas circulares e documentos administrativos está explícito que as escolas são mantidas por cooperativas educacionais. Na Tupambaé os alunos mais velhos que estudam nas turmas de escolaridade apresentam uma certa curiosidade sobre a organização administrativa da escola, os novos sempre perguntam quem é o dono da escola. A resposta a esta questão remete ao tema da participação. Já elegeram uma comissão representante de turma e, em 2005, estavam sendo incentivados a formar o conselho de alunos. Eles conseguiram fazer duas reuniões, este processo sofreu repercussões com a crise dos profissionais e, possivelmente, quando os alunos estiverem em condições, devem demandar a continuidade deste trabalho.

5.1.2 Escola inclusiva, escola especial ou educação de qualidade?

Neste cenário em que existe uma proposta de transformação na educação sendo implementada em diversos países do mundo, uma reflexão mais apurada sobre a função da educação especial no contexto inclusivo se impõe aos educadores. Como já observado os impasses são diversos.

Independente da legislação, os paradigmas de segregação, integração e inclusão estão presentes simultaneamente nos pensamentos e atitudes das pessoas. Lidar com a diversidade formalmente se traduz num projeto de ruptura com as tradições iluministas, cartesianas, classificatórias e, por conseguinte, excludentes. Enquanto este processo vem se organizando, a força desta lógica aparece, até quando são feitas referências à diversidade, como se esta categoria comportasse todas as diferenças em uma unidade, repetindo uma atitude homogeneizante.

O objeto da pesquisa tangencia essa questão, por pesquisar uma escola comum que aceita alunos com deficiências e uma escola especial. Observamos alunos que mostram mudanças em seu desenvolvimento tanto na escola comum quanto na escola especial e outros que já se movimentaram entre as duas com benefícios e, também, prejuízos.

Por exemplo, o aluno João, 18 anos, visão subnormal, se alfabetizou na Tupambaé em 1993, a família conseguiu uma transferência para a escola pública comum. Recebeu o certificado de conclusão do 1º. grau e procurou voluntariamente a Tupambaé para ajudá-lo na iniciação profissional –“ Quero trabalhar em outra coisa, mas não nem por onde começar, por enquanto tô guardador de carros de noite perto da minha casa”. Este aluno recebeu a certificação conforme a legislação exige. No entanto não se sente seguro em seus conhecimentos para enfrentar o mundo do trabalho. Cabe pensarmos sobre o compromisso pedagógico desta escola comum com este rapaz e sua família.

Em relação a esse debate, o pensamento da professora Mantoan (2004) representa a defesa mais veemente de um processo inclusivo radical. A autora destaca que o ser humano se constitui a partir de duas dimensões, Tanto relacional e dialógica quanto singular e se organiza em uma dinâmica de encontros com o outro repleto de conflitos gerados pelas diferenças. Considera que podemos "conviver com outro ou estar junto ao outro" , entendendo por junto ao outro um processo em que as identidades forjadas são impostas pelo outro a partir de rótulos e estigmas num determinado tempo histórico. Enquanto que, conviver com o outro provoca o desconhecimento e a curiosidade, o outro é

alguém a ser desvelado numa relação entre seres que não se repetem, de identidades que, neste jogo de relações, se movimenta e se transformam constantemente.

A legitimidade deste processo de reconhecimento de fato e de direitos ocorre de forma articulada com o nível da experiência. Para a autora, apesar de estarmos vivendo um momento inicial neste processo, o acompanhamento dessas práticas pode colaborar no processo de consolidação da proposta inclusiva.

Assim, retoma o debate entre a universalidade da diferença e o esforço das lutas pela igualdade dos direitos, concordando com Souza Santos quanto à necessidade de igualdade quando a diferença inferioriza e a necessidade de diferença quando a igualdade descaracteriza. Nesta linha de pensamento, também propõe que se pense sobre as convicções e os procedimentos éticos que norteiam nossas ações, questionando se as propostas de inclusão "reconhecem e valorizam as diferenças, como condição que possibilita avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar?" (MANTOAN, 2004 apud CADERNOS) Responder essa pergunta traça a distinção de pressupostos filosóficos que norteia a ética da política de inclusão⁴.

Do ponto de vista da luta da educação como direito de todos, a teoria da hermenêutica diatópica de Souza Santos, aplicada ao modelo educacional, parece se aproximar à proposta de transformações do sistema seriado, avaliações e outras formas de exclusão. Concordo com a autora que para isso é necessário conhecimento destas premissas, aposta pedagógica e pesquisa sobre estas práticas escolares.

Em sua prática, a pesquisadora percebe que o movimento de inclusão provoca perguntas na instituição escolar, "abala identidade dos professores e faz com que seja resignificada a identidade do aluno [...] liberado dos modelos ideais, permanentes, essenciais em que a lógica conservadora da escola o aprisiona" (MANTOAN, 2004 apud

⁴ Neste artigo a autora defende a concepção de inclusão como resposta que emerge da complexidade, relacionada às idéias de trama e tecido, proposta Morin (2001). Este enfoque investiga o debate entre modernidade e pós-modernidade, para efeito deste trabalho, escolhi não aprofundar a questão, optando por tratá-la a partir da abordagem dialética de Souza Santos sobre a discussão da igualdade e da diferença. Possibilitando assim, maior espaços para as questões mais específicas referentes ao recorte do objeto de pesquisa.

CADERNOS). Assim, a autora retoma a questão da normalização, na qual a escola define padrões arbitrários do que é considerado normal e positivo para selecionar e excluir alunos.

Romper com essa perspectiva excludente é o reconhecimento e a valorização da diferença.

A escola tem resistido a mudanças que envolvem o estar com outro, porque as situações que promovem esse desafio e mobilizam os educadores a mudar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão estão sendo constantemente neutralizadas por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios a (reforço, a aceleração entre outros). Essas iniciativas fazem a escola escapar pela tangente e a livram do enfrentamento necessário com sua organização pedagógica excludente e ultrapassada. Temos de estar sempre atentos, porque, mesmo sob a garantia do direito à diferença, na igualdade de direitos é possível se lançar o conceito de diferença na vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão como acontece com maioria das políticas educacionais (MANTOAN, 2004 apud CADERNOS).

Também ressalta que a resistência se manifesta explicitamente na relação de aprendizagem das pessoas com deficiências, balizada por uma interpretação legal e equivocada que, ao encaminhar o aluno para a educação especial, os professores da escola comum se desobrigam a repensarem suas práticas.

Em contraposição a idéia de Mantoan, a realidade concreta se apresenta na fala de Sabrina sobre os casos que parecem precisar de um atendimento totalmente diferenciado “porque o que eu vejo é que cada vez mais a gente recebe alunos que não são incluídos em escola nenhuma, nem clínicas. [...] por ser uma pessoa que não está nos moldes do mundo capitalista”. Ou como a situação vivida pela aluna Elen, mostrando a complexidade da relação entre o deficiente e as interpretações que a sociedade estabelece, estereotipando as pessoas e as suas potencialidades. Esta situação ocorre quando a aluna Elen chega muito triste na sala de aula, a professora pergunta o que tinha acontecido, ela faz um relato:

- Ontem eu fui fazer a entrevista para emprego, cheguei lá com a minha roupa nova, todos os documentos, na hora combinada, conversei com uma moça, ela explicou que eu ia fazer um teste e eu fui conversar com a

psicóloga. A psicóloga achou que eu não tinha nenhum problema, porque eu não sou Síndrome de Down, que eu tava mentindo e que o meu o laudo podia ser falso, só pra eu aproveitar a vaga do deficiente. Eu fiquei muito nervosa, aí eu e a minha avó explicamos que não, que ela podia ligar para cá para a escola e conferir. Ai, elas resolveram que eu ia fazer o teste, mas não foi como eles tinham explicado só de leitura, tive que fazer uma redação enorme de 50 linhas, a minha sorte é que foi sobre meio ambiente, sobre água, e a gente tinha estudado no dia anterior sobre isso, depois fiz prova de matemática e depois a de leitura, ai elas disseram que iam me aproveitar, mas que naquele momento não tinha nenhuma vaga. Eu tô muito chateada, porque eu acho que estão me enganando, eu acho que eles acham que eu não tenho nenhum problema e que não vão me chamar. Será que ninguém vai acreditar em mim, será que eu não nunca vou conseguir trabalhar? (Elen, 23 anos já tem certificado de conclusão de 4a.série, mas ainda necessita de apoio pedagógico e emocional, fez curso na área da estética e não recebeu o diploma, passou por outras experiências profissionais com dificuldades acentuadas no nível das relações).

Pensando sobre estes aspectos Sanfelice (1998) tem uma posição bastante interessante para o debate, recolocando a questão em suas articulações mais amplas. Conforme já foi exposto, o autor considera que o modelo capitalista atual parte do pressuposto de que existe uma igualdade de condições. Nas disputas sociais, qualquer intervenção do Estado provoca desequilíbrios no jogo de forças do mercado, daí surge a idéia de que a desigualdade é considerada um valor positivo, fundamental para a concorrência.

Em relação aos indivíduos, a desigualdade natural também é apontada como complementaridade na execução das tarefas, dada a diversidade de capacidades naturais que permite a cada um as ajudas do instinto, da capacidade racional, da força de vontade e do desejo. Nesta visão os indivíduos são considerados como resultados da sorte, uma sorte genética definindo o desenvolvimento físico e mental, bem como social e cultural. Assim, o que a tese do mercado livre garante são mecanismos reguladores da economia e a manutenção da intervenção do Estado para os interesses da classe dominante, destruindo as possibilidades democráticas de controle social pela maioria da população.

Conforme Sanfelice, o Estado mínimo do neoliberalismo se traduz em Estado máximo para o capital. “O neoliberalismo valida as desigualdades historicamente

construídas, despolitiza as relações sociais e apaga a ‘folha corrida’ da exploração burguesa como se não fosse esta classe a única grande beneficiária" (SANFELICE, 1998, p. 16).

Segundo o autor e Bianchetti, citado no mesmo texto, o pensamento neoliberal aceita formas de compensação das desigualdades através de instituições de beneficência, caridade ou fundações. Todas formas administrativas que não aumentam a pressão fiscal sobre os proprietários do capital. As políticas sociais como saúde, previdência, emprego, educação e outras estão subordinadas a esta lógica do mercado e se tornam produtos a serem consumidos por quem tiver vontade e competência para adquiri-los. A formação e a capacitação das pessoas também é fundamentada numa perspectiva econômica, na qual a função da escola é reduzida a formação dos recursos humanos para a demanda da estrutura de produção, a lei de oferta e procura definem os parâmetros do processo educacional.

Em conseqüência disso, os argumentos favoráveis à privatização da educação se fortalecem. Surgem então, o estímulo a subsídios públicos no setor privado, os convites aos profissionais exitosos do mercado para a capacitação dos profissionais de educação a fim de adequar a educação ao paradigma vigente, considerando este tipo de procedimento reciclagem e profissionalização da administração. Neste caminhar se afirma a concepção individualista em oposição à posição dos setores progressistas que defendem uma lógica social e solidária que ainda não conseguiu se transformar em realidade.

Sanfelice considera patética a discussão sobre a escolarização e profissionalização da pessoa com deficiência no contexto do neoliberalismo, apesar de transcender ao tema, não é possível pensá-lo deslocado das questões sociais, principalmente num tempo histórico de retrocessos sociais, conclui com Gentili:

Em suma, os governos neoliberais [...] estão exacerbando o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção 'natural', onde os 'melhores' triunfam e os 'piores' perdem. (GENTILI, 1996, p. 41)

Entretanto, para o autor "este pessimismo não me imobiliza e não pode imobilizar nenhum opositor do neoliberalismo" (Sanfelice, 1998 p. 17). Propõe que se compreenda os fatores que beneficiaram a ofensiva neoliberal e com uma análise aprofundada se encontre as alternativas de transformação social que beneficiem o todo da sociedade e não apenas um pequeno grupo. Continua suas reflexões inconformadas lembrando que o momento atual exige mais do que vozes discordantes, manifestações individuais mesmo que representativas de posições generalizadas dos profissionais militantes na área da educação, sendo necessário mais que o exercício do direito de discordar. Assim, apresenta atitudes não complacentes de lidar com estas questões cruciais e propõe a Estratégia da Resistência Ativa de Saviani (1997) como uma das alternativas no universo da educação progressista. Em linhas gerais, este tipo de resistência se funda no fortalecimento das organizações coletivas como forma de defesa daqueles que são atingidos pelas medidas anunciadas e, em relação ao conteúdo, trabalha na formulação de alternativas às medidas propostas para mobilizar os trabalhadores.

Deste modo, Sanfelice enfatiza que a questão do deficiente não é específica, mas está inserida no mundo do trabalho e relacionada aos problemas universais para todo e qualquer trabalhador, seja pelo crescimento do desemprego estrutural, seja pelas modificações nas relações com o trabalho. Aponta a necessidade do conhecimento sobre os mecanismos econômicos e políticos para a organização dos sindicatos, associações, e entidades representativas dos trabalhadores para discussão e defesa das questões fundamentais à vida. Portanto, indica a necessidade de partir de outros valores para estudar as chances das pessoas com deficiência, ou seja, pensar a igualdade real para todos e o desejo de uma sociedade de qualidade indiscriminadamente. Concluindo com o autor "é necessário que nos libertemos da lógica do mercado para falarmos, então, de uma busca de liberdade. É necessário defendermos um Estado máximo para as políticas sociais e um Estado mínimo para o capital".(idem p.19)

Uma outra situação do campo chama atenção sobre os dilemas que a escola enfrenta com a mudança de paradigma envolvendo as dificuldades dos profissionais e das metodologias tradicionais ao lidar com alunos com deficiências e as conseqüências disto na formação dos alunos. No final do semestre a professora desenvolveu uma atividade de

auto avaliação na turma Escolaridade 1, na qual são atendidos alunos que estão em processo aprendizagem dos aspectos formais da língua escrita, sistematização do conceito de número, operações, noções básicas de topografia, entre outros objetivos e conteúdos próximos aos desenvolvidos na 1^a. e 2^a. séries do ensino fundamental

Vocês viram muitas coisas neste semestre, gostaria que vocês pensassem no que vocês aprenderam de novo, o que mudou, como vocês se sentem como alunos, como pessoas, cada um pensa e quando quiser pode falar, eu vou escrever e incluir na nossa avaliação, ok!

Ricardo (13 anos)- Eu tô me sentindo melhor aqui, lá na outra escola eu tinha que fazer tudo igual aos outros e eu não conseguia, eles me chamavam de burro! Eu não tinha vontade de ir a aula e quando eu ia ficava torcendo pra não ter aula, pra todo ter morrido. E na escola pública quando eu tava na aceleração era a mesma coisa, também me sentia discriminado. É a primeira vez que eu me sinto bem na escola, tô falando com as pessoas, até em casa, não fico mais trancado vendo tv. Agora eu tô tendo tempo de entender as coisas, comecei a gostar de escrever, quero fazer músicas, aprender um instrumento e montar uma banda de rock.

Pietra (15 anos) – Eu também era muito nervosa, detestava a escola, não conseguia fazer os deveres de casa e era a primeira coisa que falavam, eu começava a gritar, não falava com mais ninguém, queria sumir. Agora eu não tô com medo e a minha mãe falou que eu parei com as bobearas de funk e de criancinha...

Mateus (13 anos) aluno novo se apresentando ao grupo e fazendo uma avaliação das escolas que estudou antes: - A escola que eu estudava era boa, era de Jesus, até a 4^a. série era legal, mas depois, ficou assim, a gente estudava cidadania, direitos e deveres, mas eu tava com dificuldade em inglês, matemática e umas coisinhas lá e as professoras me chamavam de burro, eu comecei a me sentir mal e ofendi a vice-diretora, foi a maior confusão. Aí eu falei que queria sair da escola e ela saiu andando toda feliz, dizendo graças a Deus! Isso é coisa de Jesus, de cidadania?

Santos (2002) também dedicou seus estudos sobre a questão das praticas preconceituosas na relação professor-aluno. Observa que diversas vezes os alunos explicitam situações em que foram humilhados, sofreram abusos, como reflexo de praticas exercidas por profissionais desqualificados que atuam na lógica do modelo social excludente.

Quanto a essas questões entre a escola comum e especial, na dinâmica cotidiana da educação, a posição de Mazzota (1998) acrescenta alguns esclarecimentos relevantes.

Em sua análise, explica que a relação entre os alunos e a educação escolar pode ser analisada pela visão estática ou dicotômica e a visão dinâmica ou por unidade. A primeira considera os alunos como comuns ou especiais (diferentes, deficientes) do mesmo modo a educação escolar comum ou especial para o atendendo aos referidos grupos respectivamente.

Quanto à segunda, o aluno demandará, na sua relação concreta com a educação escolar, situações de ensino-aprendizagem comum e especial ou combinada ou ainda como o autor chama - situação compreensiva (inclusiva). Na abordagem dinâmica, a situação compreensiva/inclusiva se funda no princípio da não segregação, buscando a melhor condição de aprendizagem entre o aluno e a escola, atendendo às necessidades educacionais de forma mais condizente com as possibilidades de cada aluno.

Mazzota lembra que os objetivos da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais são os mesmos de qualquer cidadão. Para atingir esses objetivos propõe as orientações que se tornarão às diretrizes nacionais como a organização dos auxílios e serviços especiais para apoiar, suplementar e, em alguns casos, até substituir o ensino comum. Estes serviços educacionais devem ser planejados e desenvolvidos para assegurar respostas eficientes por parte do sistema de ensino e da escola. Ou seja, estes recursos educacionais especiais pensados é que compõem a chamada educação especial. Destaca que, sob este ponto de vista, a educação especial não deve ser reduzida a uma modalidade administrativo-pedagógica como classe especial ou a escola especial.

Mazzota faz algumas ponderações referentes à expectativa de que cada vez mais alunos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas comuns e cada vez menos espaços segregados existem. Mas para ir além do nível da integração e garantir a inclusão de todas as crianças e jovens numa escola comum de qualidade "especial" é fundamental uma atitude de respeito com o outro, como cidadão, e para isso são necessárias mudanças concretas na escola atual. Para o autor, em sua experiência,

A luta pela educação de qualidade para todos tem sido diluída na discussão sobre inclusão escolar como algo inusitado (...). E mais que este tal esclarecimento tem sido proposto como tarefa de alguns poucos 'experts' que finalmente descobriram a importância da inclusão de todos e até

mesmo uma nova denominação para educação que tem sido chamada de educação inclusiva. De qualquer modo, se nos propomos discutir as perspectivas da inclusão de pessoas portadoras de deficiências o que apresentam necessidade especiais, é fundamental que nossa análise contemple dois planos distintos interdependentes: o real ou a realidade tal como se apresenta e o ideal ou esperança de realização do desejado (MAZZOTA, 1998, p. 50).

Neste sentido, defende que não haja exclusão de nenhum tipo no projeto de sociedade democrática, sendo necessário uma escola de qualidade para todos, e para isso aponta a identificação das condições reais de educação escolar, como caminho para que se alcance as mudanças almejadas. Conclui que não é suficiente extinguir ou retirar os serviços educacionais auxiliares, mesmo porque para alguns alunos, mesmo no processo de inclusão serão necessários. Sua posição é bastante clara ao afirmar:

Nessa abordagem se propõe que somente quando estiverem esgotadas todas as possibilidades de ensino comum é que se deverá dispor ou lançar mão de serviços e auxílios especiais. E, isto não é novidade para os profissionais que atuam em educação especial. Por isso mesmo, é importante que não se entenda educação especial como o mal a ser evitado. Pelo contrário, acredito que para um significativo segmento da população escolar ela constituiu o único recurso que lhe possibilita educação em organizações escolares comuns ou especiais(...). O que é preciso evitar sempre que possível é a segregação dos educandos pela simples má vontade ou pelo desentendimento dos responsáveis pelo ensino comum. Como se vê, é na relação concreta entre o educando e a educação escolar que se localizam os elementos que possibilitam decisões educacionais mais acertadas, e não somente no aluno e na escola. O sentido especial de educação consiste no amor e no respeito ao outro, que são atitudes mediadoras da competência ou de sua busca para melhor favorecer o crescimento e desenvolvimento do outro (idem, p. 51).

Para viabilizar as mudanças escolares necessárias, o autor destaca que, além dos obstáculos referentes aos valores, às crenças, aos preconceitos e atitudes das pessoas, existem os fatores internos da escola como a organização administrativa e disciplinar, o currículo, os métodos, recursos humanos e materiais da escola comum. Considera que estes são os principais determinantes das condições para inclusão ou atendimento de todos os alunos, principalmente, os portadores de deficiências. Lembra que as mudanças desencadeadas no interior da escola ajudam no processo de transformação, mas no nível social dependem da participação das outras instituições. A escola tem no máximo "a potencialidade dinâmica de impulsionar as mudanças estruturais" (MAZZOTA, 1998, p. 51).

Na Tupambaé foram entrevistadas duas professoras com larga experiência de trabalho em processo de inclusão em escola comum, no caso montessoriana.

Estas professoras iniciaram suas atividades na cooperativa em 2005. A experiência que estas profissionais vivenciaram é bastante significativa para a avaliação das condições concretas em que se discute a inclusão.

Em relação à diferença de trabalho com os alunos deficientes:

Glória - Tem diferenças sim, porque aqui, na Tupambaé, você não tem modelo pronto, não é uma cartilha, é criado a partir do conhecimento da criança, da necessidade dela. Completa Márcia: o que acontece dentro das escolas é aquela preocupação de fazer o currículo, dar todo o conteúdo, mas muitas vezes eles não estão prontos. Glória: Eles não estão preocupados se a criança sabe, eles querem é dar. Isso vai valer alguma coisa? Não vai, porque a criança não vai aprender. Você não pode dar alguma coisa que a criança não está entendendo (...) não é vivência dela. A gente tende a infantilizar por causa do costume de antes, e agora não, a gente está colocando eles para crescer, eles eram acostumados a chamar a professora de tia, mas agora não.

Quanto à visão do atendimento às necessidades especiais em escolas comuns:

Márcia: Deveria ter, mas até os donos de escola não querem, porque dá trabalho, é um trabalho que nem sempre tem um retorno de uma nota; e aí fora, é concurso que eles tem que passar; quando nós viemos pra cá, nós íamos levar nossa proposta para uma outra escola, que é de matéria, conteúdo, é nota e o diretor ficou com medo de mascarar a escola dele, de dizerem que a escola dele era de educação especial e teria que tomar muito cuidado. [...] tem que ver qual o público vai atender porque se você coloca de 1^a. a 4^a., nossos alunos são grandes demais, os pais vão ficar preocupados, eles têm a visão que a criança especial é agressiva, bate, baba, aquele tipo que eles pensam que é e ele ficou com medo. [...] Mas há espaço sim, só que eles têm que acreditar, principalmente a direção e a parte pedagógica tem que acreditar mesmo. [...] é muito difícil escola que entende isso, mesmo o povo, ou eles são protegidos demais ou são deixados de lado.

Relação do modelo escolar com a expectativa da família na Semente, a coordenadora relata:

Fernanda: Gustavo não renovou a matrícula. A família está colocando numa escola tradicional, achando que o problema dele é porque ele tem liberdade na escola construtivista. O Paulo, eu tenho acompanhamento com a terapeuta dele, ela fala que são questões emocionais, ele não tem outro laudo, é uma coisa que caminha a passos lentos, mas o João Vítor já caminhou muito. Ele tá na escola desde pequenininho. E agora, ele já está até começando com a hipótese sobre a escrita, mas é daquele jeito, tem que está ali do lado, na manivela.

Desafios para desenvolver um trabalho que atenda as necessidades dos alunos expresso sinteticamente na fala da referencial da PD que trabalha com adultos na Tupambaé:

Marcele: na escola a principal dificuldade é encontrar um profissional capacitado para este trabalho. O profissional, não tem como aprender tudo, chegar numa escola, já sabendo de tudo, tem que aprender lá, no contato, no convívio com as crianças. Vai observando, repensando e reformulando os seus conceitos para poder estar elaborando a melhor forma de trabalho para estas crianças. Trabalho que é individual, então você vai ter um sonho pra um, pensar algo diferente para o outro. Assim é o trabalho, é difícil, mas a gente tenta e vai adaptando, tem um melhor resultado com eles. [...] Em relação aos alunos de PD, a gente ainda não tem material, Muito material é preparado para ele, é muito difícil, caro, o professor ainda é aquele que consegue, tem alguma habilidade para estar montando o material pra eles. [...] nós temos um grupo que não tem cadeira escolar para eles, precisam de outro tipo, quebram. A dificuldade mesmo do acesso nos locais, mas não é só dos deficientes físicos, a gente também se preocupa com os outros deficientes [...]. Outra coisa também, que dificulta é a parceria da família, a gente não consegue ter o retorno da família, porque [...]. A família também já está muito esgotada, tem dificuldades de fazer o que fazemos na escola, a gente até entende que é muito difícil, se a gente tivesse uma continuidade desse trabalho na família, em casa, e na sociedade também seria bem mais fácil, lidar melhor com estas crianças.

Glat (1998) fez um levantamento mostrando que a questão da inclusão escolar de alunos com deficiência, no que se refere à educação especial tem sido um dos temas mais discutidos no país nas últimas décadas (CARDOSO, 1992; FERREIRA, 1993; 1996; GLAT, 1988; 1991, 1995; 1997; MANTOAN, 1994; 1997; OMOTE, 1994, entre outros). É raro encontro ou publicação de educação que não aborde o tema. Porém, na prática salvo alguns projetos, a política tem sido implementada sem planejamento pedagógico adequado e muito menos acompanhamento, formação de professores e avaliação.

Conforme as pesquisas de Glat "a principal barreira para inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, com ou sem suporte de sala de recursos, é o despreparo dos professores" (p. 64). A autora também analisou a produção científica na área (1998b) revelando dificuldades mais específicas de avaliação, dos casos, encaminhamentos para as modalidades de atendimento e, sobretudo, a necessidade de dar espaço para o aluno se colocar frente a questão.

Como vimos os alunos que foram para a cooperativa, estavam em classes especiais, chamadas de grupada, ou incluídos nas turmas comuns da escola montessoriana ou na religiosa e isto não significou aprendizagem, nem felicidade.

Em confirmação à literatura pesquisada, os profissionais das duas escolas que estudam ou começaram a repensar suas práticas, sob pressupostos teóricos centrados na interação dos alunos com o mundo e compreendem a aprendizagem como um processo de responsabilidade junto ao aluno, em oposição às metodologias tradicionais.

Em relação às teorias de aprendizagem que perpassam o trabalho das escolas, o relato da coordenadora mostra de forma clara a relação estreita entre teoria e prática, Fernanda faz uma boa síntese.

Qual é a formação e suporte que nós temos? Na verdade o único suporte, hoje, que a escola tem, sou eu, que sou a coordenadora pedagógica (...). A gente busca muitas informações, mas não tem profissionais, dentro da escola, psicóloga, fono, que possam nos ajudar. (...). Hoje, eu fiz uma entrevista com uma mãe e tava falando sobre isso, é muito importante o trabalho de equipe, de estar conversando com os profissionais que lidam com aquele aluno, porque a gente não pode dar conta. E às vezes a gente vê, encaminha, o aluno para outros profissionais, pra somar mesmo. Mas, às vezes a gente se vê meio engessado, dentro do trabalho, você não vê uma progressão do aluno, além das dificuldades do pai pra resolver determinados problemas. (...) a gente trabalha dentro da metodologia construtivista, a gente lê muito, estuda muito o Piaget, Vygotsky, (...) trabalha (...) levando em conta o conhecimento que já vem, o conhecimento que é trazido e que a gente aproveita, esse que vai se juntando. Que é a zona de desenvolvimento proximal, que a gente está ali junto com eles e eu acho que é o grande caminho mesmo.

A questão da relação de equipe terapêutica e pedagógica é apontada como fator importante no acompanhamento de qualquer aluno, em qualquer tipo de escola, na Tupambaé existem alguns terapeutas que compõem a equipe pedagógica, mas isto não assegura que todos os alunos sejam atendidos e que se consiga um ótimo entrosamento com as equipes particulares, bem como, não quer dizer que todas as famílias compreendam a necessidade dos acompanhamentos médicos e terapêuticos.

Braga (1998) fez uma análise dos avanços tecnológicos no campo da saúde demonstrando melhores diagnósticos sobre as deficiências, etiologia e prognóstico. Aponta o quanto às abordagens terapêutica e clínica vêm contribuindo para o desenvolvimento educacional. Para além da constatação médica de uma deficiência é necessário que não se perder de vista a socialização, entendida como processo de construção de subjetividade. Daí a necessidade de uma relação articulada entre o modelo terapêutico e o educacional para superação do modelo médico e o desenvolvimento da criança na sociedade.

Um dos estudos desta possibilidade de articulação surge com o trabalho "Fundamentos da Defectologia", produzido por Vygotsky. Este defende que o processo de desenvolvimento das crianças normais é o mesmo para as crianças deficientes. A criança deficiente desenvolve caminhos diferentes para processar o mundo:

O desenvolvimento complicado por um defeito representa o processo criativo (físico e psicológico). Ele se traduz na criação e na recriação da personalidade da criança com base na reestruturação de todas as funções adaptativas e na formação de novos processos – transposição, substituição ou, equalização -gerados pela desvantagem, que criaram novos caminhos para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1993, p. 34).

Em sua análise crítica em relação à deficiência, Vygotsky, observou que os métodos utilizados eram baseados em uma concepção quantitativa da inteligência, medindo os desempenhos infantis. Não eram identificados os problemas que tinham acontecido nem as mudanças no funcionamento do organismo a partir da deficiência. O autor já alertava naquela época a urgência de revisão nos currículos e métodos da escola especial. Segundo ele, prejuízo no desenvolvimento não significa que a criança se

desenvolverá menos que as outras, mas que ela se desenvolverá de uma forma diferente. Nesta perspectiva, propõe que a criança seja estudada a partir das mudanças qualitativas que ocorrem em seu desenvolvimento. Para o autor a criança deficiente apresenta um tipo especial de desenvolvimento e não uma variante quantitativa do tipo normal. Ensinar um deficiente significa compreender a diversidade de forma que essa categoria inclui; olhar a limitação que o defeito produz no desenvolvimento e, em contrapartida, as diversas formas que o crescimento do indivíduo cria a partir da deficiência. A avaliação qualitativa estuda os processos comutativos ou de superação dos problemas no desenvolvimento e no comportamento, em seus esforços de transposição das deficiências, principalmente nos níveis físico e psicológico. Esta situação é também chamada de duplo da deficiência.

De acordo com Vygotsky, os efeitos positivos da deficiência, ou seja, os caminhos isotrópicos no curso do desenvolvimento que permitem atingir determinados objetivos ou funções, é que marcam a singularidade do desenvolvimento da criança deficiente. Entretanto, ressalta que existem limites para que este desenvolvimento específico da criança deficiente ocorra, pois o meio social pode dificultar a criação de novas rotas. Quando existe um defeito, o sistema adaptativo se altera e se reestrutura a partir das novas condições. Portanto, a criança que tem um defeito não é necessariamente uma criança deficiente. O grau de deficiência ou de normalidade depende da sua adaptação social, muitas vezes, substituição e comutação podem ter tais proporções a ponto de criar talentos a partir de defeitos.

A abordagem da criança deficiente que considera as possibilidades de construção de desenvolvimento focaliza o que a criança pode atingir no futuro e a sua qualidade de vida. Conforme esta teoria, a criança não pode ser fragmentada entre atendimentos clínicos, terapêuticos e educacionais em perspectivas diferentes. Os benefícios vêm se os profissionais tiverem uma abordagem única e integrada. A observação do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança deve ser o centro do trabalho tanto na área clínica quanto na educacional e as equipes devem buscar uma sintonia e uma participação em conjunto para pensarem as propostas e projeto de atendimento àquelas necessidades educacionais.

Um dos fundamentos dos estudos de Vygostky sobre aprendizagem e desenvolvimento se refere à inter-relação destes processos desde o primeiro dia de vida da criança. O aprendizado é o aspecto universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas. Ou seja, o aprendizado deflagra o desenvolvimento mental e pressupõe uma natureza social, na medida em que a criança começa a participar da vida intelectual da sociedade e da cultura em que está inserida.

Nesta teoria, o desenvolvimento ocorre em dois níveis, o desenvolvimento real, resultado dos desenvolvimentos que já fecharam seus ciclos e, outro, o desenvolvimento potencial, se referindo ao que a criança consegue realizar com a ajuda de outras pessoas e pode ser estudado através das formas pelas quais resolve problemas articulando algumas orientações fornecidas pelo adulto.

Assim o desenvolvimento potencial indica o nível de desenvolvimento mental da criança, a partir da análise das atividades que ela consegue fazer sozinha. Ponto relevante quando se pensa na criança com deficiência, muitas vezes as alterações no movimento limitam a experiência da criança e, conseqüentemente seu desenvolvimento real pode ser considerado abaixo da média em uma primeira avaliação. Através de mediações em relação à manipulação dos objetos numa perspectiva educacional cooperativa, e de co-construção, permite-se que a criança mostre e desenvolva suas potencialidades, alterando a avaliação inicial.

Várias pesquisas mostraram como essas pessoas se beneficiaram quando atendidas de forma sistemática e organizada por professores e terapeutas. Assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

É a distância entre nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989b, p. 97).

Este conceito é aplicado na prática educativa envolvendo as interações escolares com o contexto sócio-histórico cultural em que a criança vive. Assim, tem repercussões no

cotidiano dos profissionais que trabalham com a criança que apresenta uma deficiência. Torna-se necessário repensar as formas de trabalhar, em situações de construção conjunta e uma perspectiva integrada à cultura, em uma perspectiva sócio-histórica.

Vygotsky discute, à luz deste conceito, a deficiência mental, e critica os sistemas de ensino desenvolvidos em escolas especiais que partem do pressuposto de que a criança com retardo mental teria uma capacidade limitada para o pensamento abstrato, baseando suas metodologias no uso de material concreto. Argumenta que esse tipo de abordagem enfatiza a deficiência e negligencia a possibilidade de superação dos limites do pensamento concreto. Nesta concepção a educação especial deve ajudar o aluno a transpor as barreiras impostas pela deficiência propondo uma nova forma de aprendizado. A equipe de saúde deve preparar a criança para a participação no sistema educacional, buscando formas de transpor as barreiras existentes e colocando-se disponível para oferecer suporte.

Em relação aos projetos político pedagógicos, as duas escolas desenvolvem atividades participativas que mesmo não sendo explicitadas nas entrevistas ou documentos, a prática apresenta influências do pensamento de Celestain Freinet. Professor francês contemporâneo a Piaget e Vygotsky, que desenvolveu uma pedagogia participativa, na qual a aprendizagem era entendida como processo criativo e o trabalho mediava o processo de aprendizagem do aluno com o mundo físico.

Do mesmo modo, a perspectiva de comunidade cooperativa estava presente na escola, na sala de aula e no movimento pedagógico criado por ele. Freinet participou ativamente da Cooperativa de Ensino Laico (CEL), do Instituto Cooperativo da Escola Moderna (Icem) e da Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna (Fimem). Define sua técnica em duas direções como pedagógica e escolar e político-social. Compreendia a luta por uma sociedade mais humana como dever prioritário da escola.

Outro educador importante que parece influenciar os dois projetos pedagógicos é Paulo Freire. No corpo de toda sua produção teórica e prática pedagógica defendeu a transformação das relações de opressão, o espaço para a pergunta, a autonomia e a

esperança. Em termos metodológicos a possibilidade de dialogar com os alunos sobre os temas que mais lhe interessam ou os que estão em pauta no mundo, muito se assemelha à prática dos círculos de cultura utilizada em seu método. Os círculos de cultura são referência para diversos trabalhos no mundo todo por favorecer um diálogo horizontalizado entre seus participantes e provocar a reflexão sobre tudo que interfere na vida dos sujeitos e da comunidade.

Neste sentido, recuperar os estudos de Freinet e Freire poderia contribuir significativamente para enriquecer o embasamento destas práticas emancipatórias que pretendem fortalecer um processo de transformação social.

Continuando a discussão sobre as possibilidades de atendimento e sua fundamentação teórica, os casos de grave comprometimento mental e emocional chamam atenção e desafiam a proposta de inclusão destes alunos nas turmas comuns. Quanto a isso a coordenadora de psicologia da Tupambaé afirma:

(...) mesmo a gente brigando por um monte de coisas pra ajustar, “vai ser escola, vai ser clínica, qual vai ser o nome, quem vem 1.º, é o terapeuta”, mesmo a gente nessas, assim, aparando essas arestas, a gente tinha alguma coisa em comum, que era a visão do sujeito. De possibilitar que esse sujeito descobrisse suas potencialidades e pudesse não ficar trancafiado; a gente nunca viu a escola especial como uma coisa voltada pra ela mesma, a gente sempre pensou como oportunidade desses alunos irem a luta do seu jeito, da forma que eles pudessem, da forma que não os violentasse, sem levantar bandeiras, sem jogar eles pro mercado de trabalho, simplesmente pra falar. Acho que a gente sempre teve essa preocupação de fazer cada projeto de acordo com cada aluno (...). Mas existe o grupo que vê as escolas especiais com um certo preconceito, (...) acham realmente que incluir é pegar e colocar na escola, como se a escola fosse um modelo pra todo mundo, (...). A Proposta Diferenciada, PD, não é uma coisa de exclusão, muito pelo contrário, quando a gente fala numa proposta diferenciada, eu acho que é dizendo da diferença de cada um, é apostando na diferença de cada um, (...) aqui é o construtivismo e a psicanálise, é tentar, no nosso dia-a-dia, no nosso trabalho, achar um ponto aí, de interseção, embora sejam duas teorias tão diferentes.

Na busca por experiências de troca, conhecemos os estudos de Kupfer, estudiosa do tema, desenvolve um trabalho na Universidade de São Paulo - USP com autistas e

psicóticos, na perspectiva escolar. Discute a idéia de classe homogênea ainda preponderante nas classes regulares; ressalta que Freud nos anos 30 do século passado já questionava o trabalho uniformizante das escolas. Em sua conferência 34, apresenta uma formulação considerando as diferenças como constituintes da personalidade e a necessidade de se levar em conta este aspecto nas escolas, afirmando que o mesmo método educativo não pode ser bom para todas as crianças (KUPFER, 2001).

A questão da homogeneidade traz à tona o debate sobre igualdade e diferença, o desafio de situar as pessoas com necessidades educativas especiais sem discriminá-las, respeitando a sua singularidade. Para dar conta desta questão, a autora se vale da análise de Pierucci (1999), conforme já abordado no início deste trabalho. Em sua avaliação destaca que as oportunidades não são iguais para todos e que a questão da desigualdade social perpassa o problema da inclusão.

Em relação à psicanálise, o problema também é bastante complexo. Podemos apresentar uma visão sintética da questão a partir das posições desta pesquisadora na educação especial. Para garantir a diferença é preciso que a pessoa aprenda o que é comum, uma estrutura, uma Lei⁵ de funcionamento universal enquanto nível simbólico, um discurso social, uma lógica diversa do nível social enquanto classe, instituições ou organizações da sociedade.

Para esta abordagem psicanalítica, o sujeito, com suas particularidades, surge em meio ao que está posto como igual para todos. À família cabe apresentar esta Lei, oferecer cuidado, segurança, amor e espaço nas relações do núcleo familiar apostando⁶ na possibilidade do filho expressar-se como sujeito que sente prazer, satisfação, se agrada ou não do que lhe é oferecido, como ser desejante que se manifesta. Kupfer explica que é preciso produzir situações de igualdade para que o sujeito possa se manifestar de forma especial sob o desafio de que a Lei seja uma para todos e, ao mesmo tempo, uma para

⁵ A palavra lei foi escrita com letra maiúscula por ser uma referência à teoria lacaniana de representação conceitual.

⁶ A autora destaca que a expressão aposta faz parte da teoria winicotiana que se refere à aposta louca da mãe, o esforço que esta faz em abrir espaço para o filho fazer alguma coisa por ele mesmo, apenas com a ajuda dela, ela renuncia a possibilidade de fazer pelo filho, quando a criança é bebê.

cada um. Em termos práticos, é necessário que o sujeito se aproprie da existência para que possa dizer algo que lhe é próprio, que marca sua diferença. Esta estrutura simbólica se transmite pela linguagem, sobretudo, pelas posições que os pronomes são colocados nas falas. Como exemplo clássico podemos citar o momento em que a criança fala [nenê qué], posteriormente “João qué” e “eu quero”.

Em relação à escola o mesmo acontece. Ela precisa ser igual para todos permitindo que cada um se manifeste, se mostre como sujeito. Sob essa ótica, um dos objetivos fundamentais da escola seria promover espaços para as diferenças na dinâmica de aprendizagem. Esta premissa não é facilmente encontrada como constituinte no referencial teórico dos projetos pedagógicos comuns e a situação da escola se complica ainda mais com as crianças que apresentam características psicóticas e quadros de autismo. Nestes casos, segundo a psicanálise, houve problema no processo de construção da subjetividade e estas crianças se relacionam de forma peculiar com a Lei. Não é objetivo deste estudo aprofundar este enfoque, mas apresentar alguns pontos referentes ao atendimento necessário a estes alunos.

Segundo a autora, a escola deve assumir uma posição desejante, uma aposta na capacidade de expressão e proporcionar espaços para que os alunos possam mostrar suas escolhas e desejos. Estes alunos se manifestam de uma forma desorganizada, muitas vezes evitam o outro, se perturbam, podem ser agressivos e parecem sofrer. É preciso um trabalho prévio de orientação aos profissionais da escola evitando a repetição dos conflitos da história de vida desse aluno, principalmente, atitudes invasivas, super protetoras ou de rejeição. Estes alunos precisam sentir as possibilidades de contato, através de atitudes que não os ameacem. Os profissionais mostram que existem regras por um testemunho de relação com a Lei, não por autoritarismo. Dessa forma o espaço escolar criado na USP, *Lugar de Vida*, articula a educação e o tratamento com o objetivo de melhorar o contato destes alunos com eles mesmos, com suas famílias e a sociedade. O processo de aprendizagem funciona como um organizador, mais uma possibilidade expressiva. Aqueles que fazem uso da escrita podem encontrar nesta forma de comunicação mais uma possibilidade de expressão de sua posição subjetiva. Nas palavras da autora:

Não é mais a psicanálise em seu sentido clássico, pois não busca tocar o real pelo simbólico e sim instituir o simbólico em torno do real; não é apenas educação em seu sentido clássico, pois não visa moldar a criança ao ideal do eu do educador, já que a criança psicótica quase nunca está atenta aos ideais e, portanto, não coloca o educador no lugar do modelo (KUPFER, 2001, p. 85).

Em síntese, a autora enfatiza que a escola, ao educar, trabalha com o recalque⁷ para construir o processo de aprendizagem. E a psicanálise, no processo terapêutico desmonta esquemas para recompor a personalidade, fazendo o oposto, levantando os recalques. No caso da saúde mental, dos autismos e psicoses existe a necessidade de refazer os caminhos de construção da personalidade e das aprendizagens. Sendo necessário para isso, que os pais e a escola estejam unidos e orientados. Neste campo, psicanálise e educação se ajudam. Esta experiência de trabalho tem muito a dizer a todas as relações escolares e para todos os alunos.

Outro aspecto que se destacou no campo foi o trabalho de arte-educação, na Tupambaé são realizadas aulas encontro de artes integradas, que compõe um dos eixos do processo pedagógico. Os temas desenvolvidos durante o ano são pensados e planejados de forma integrada às outras áreas do conhecimento. A literatura infanto-juvenil se articula com os processos de aprendizagem de escrita, leitura, matemática, estudos sociais, ciências e iniciação profissional. As turmas de escolaridade trabalham juntas e é feito uma adaptação para as PDs. Na Semente existe um espaço específico para as aulas de artes, mas esta professora planeja o seu trabalho se a de quando o ao planejamento geral,. Existem projetos por série ou por turmas, além do trabalho de arte-educação e esta professora coordena as atividades do horário integral o qual também se organiza por projetos temáticos. No campo pudemos ter uma a idéia do que é este trabalho da arte-educação e como se desenvolve nos projetos político pedagógicos destas escolas.

O jeito de viver contemporâneo está muito acelerado, a mídia mexe nisso, o que fica é a superfície, o adolescente capta é o consumo, o que mexe na essência do ser gente cabe à escola e as artes, por isso acredito cada vez

⁷ Recalque, segundo o Vocabulário de Psicanálise (1988, p. 553) apresenta um sentido próprio entendido como “operação pela qual o individuo procura repetir ou manter no inconsciente representações (imagens, recordações...). O recalque produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão – susceptível de por si mesma proporcionar prazer- ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências.”

mais nos trabalhos de sensibilização.(...) Eu quero formar um sujeito mais sensível que perceba que há espaço para o seu jeito de ser neste mundo. Quando se cresce conhecendo a si mesmo, vai escolher o que tem mais a ver consigo e não que tá dando dinheiro, este projeto de vida que só pensam em ganhar mais dinheiro não muda nada. Não é um mundo romântico, cor-de-rosa, é de gente que pensa, que sente e significa. A característica do meu trabalho é situar o sujeito como cidadão brasileiro, abrir espaço para conhecer quem está do lado sem preconceitos. eu proponho e acredito arte como mediadora do sujeito com a vida e aí se aplica a qualquer um. Esse trabalho se refere ao ser humano. Comecei a trabalhar com pessoas com necessidades especiais e noto como começaram a sair de casa. Muitos só vêem a socialização, o ter amigos, mais cognitivamente também podem, muitos se alfabetizam, vão desenvolver coisas que vão firmá-lo como pessoa. Profa. Magali.

Fragmento de uma aula na Tupambaé sobre heranças culturais, e identidade e diversidade cultural:

A professora apresentou um jogo em que os alunos em círculo tinham que trocar de lugar conforme suas características étnicas, psicológicas, sociais, entre outras.

"- troca de lugar quem está de calça jeans/ cabelo curto/ olho puxado". Até este ponto os alunos trocaram de lugar sem problemas e se divertindo muito. - "troca de lugar quem é negro"

Os alunos ficaram parados, se entre-olharam muito disfarçadamente. A professora da turma que participava mandou o aluno Ricardo trocar de lugar, ele exclamou -"Eu!? Trocar com quem?" A professora de artes deixou que o grupo resolvesse, apenas fez um sinal para que a professora da turma não interferisse mais, e dois alunos conseguiram trocar de lugar. Depois contou uma história em que as personagens, uma flor e um beija-flor, viviam um amor impossível e provocou um debate sobre coisas antagônicas que existem no mundo. Os alunos falaram de pares como o sol e lua, o claro e o escuro, o pobre e o rico. A professora continuou a provocação perguntando se esses pares poderiam se relacionar e como aconteceria se eles se encontrassem:

Ricardo - o negro é difícil de se encontrar com o branco, têm muito preconceito.

Pietra - pobre e rico também!

José - o sol e a lua é que nem o Feitiço de Águila.

Carmem - dá um namorado bonito entre o céu e o mar.

A professora continua a conversa perguntando se eles são iguais ou diferentes, todos disseram que eram diferentes. Ela continua lembrando que cada um tem um jeito, um gosto, e pergunta, - "mas dá para a gente viver junto?" E todos dizem: "sim".

Na entrevista ela faz comentário:

Mesmo sentindo na pele a discriminação nas escolas que passaram, no grupo em que estavam, não reconheceram suas dificuldades ou diferenças como empecilho para criar uma relação social mais justa(...). Todo mundo pergunta que eu faço com as turmas de PD, até eu me pergunto. Sou muito verbal, trabalho com a história, a literatura, a fala e o objetivo é que a palavra se propague através da sensibilidade do outro. Neste grupo a palavra não tem esta força, então trago o meu estudo sobre a palavra, ela tem ritmo, imagem, trago elementos como objetos para criar laços com esse aluno. No trabalho do prato, que era de gesso, eu pensei o Pedro vai quebrar, vai jogar em alguém, até comer o prato. Levei depois do lance, coloquei na mesa e expliquei que não era para comer, era para desenhar. Coloquei a música do beija-flor, fiz como se a minha mão fosse um pássaro na cabeça dele. Juntei as mãos com as mãos dele, fizemos a pomba. Ian começou a balançar os braços no ritmo da música. Fizemos uma espécie de abraço de pássaro, primeiro com um, depois com outro, depois todos e aí fomos para parte da pintura. Eles conseguiram, a gente segurou, apoiou, e eles ficaram até com nariz pintado, eu saí com tinta no cabelo, mas eles conseguiram fazer. A diferença é que nessa escola precisa pensar mais nas atividades para que ela seja para todos. O professor precisa pensar não só nele como professor e seus objetivos, mas pensar com quem ele quer desenvolver o processo educativo; a relação dialógica como diz Paulo Freire. Isso era preciso em todas as escolas, mas não acontece de pensar, sentir e ver o aluno.

Pensar a função da arte de modo geral e, especificamente, no ambiente escolar nos traz à memória uma série de imagens de cópias de desenhos, desenhos e pinturas sem proposta nenhuma para passar o tempo, quando este sobra na rotina da sala de aula. Nestas escolas pesquisadas os alunos ouvem histórias de diversas tradições, biografias de artistas com suas vidas desafiadoras. Também jogam, pintam, dançam, cantam, constroem objetos. São aulas de arte-educação, artes integradas, se valendo das diversas linguagens para dar conta da expressão, do divertimento, do relaxamento, da tensão, da ficção e dos dados da realidade. Esta perspectiva de arte foi objeto de estudo de Fischer, ativista político, educador e poeta.

Em sua teoria sobre a função da arte, defende que a arte possibilita movimentar a realidade, de forma simbólica, compondo uma visão ampliada daquele todo e exercitando

a superação do destino, ou seja, cumprindo uma função libertadora. Esta sensação agradável de libertação é o que o autor chama de cativar artístico ou prazer e divertimento que se encontra inclusive no fruir das obras trágicas. Fischer não desvaloriza outras teorias ou formas de arte militante, mas considera que a teoria brechetiana é um bom exemplo “da dialética da arte e do modo pelo qual a função da arte se transforma em um mundo que se está transformando” (p.16). A função Arte se modifica conforme os contextos sociais de cada época, entretanto “há alguma coisa na arte que expressa uma verdade que permanece” (idem) e atravessa o tempo comovendo as pessoas, cita como exemplo as pinturas rupestres e as canções folclóricas e tradicionais. Assim, Fischer apresenta a seguinte tese:

Toda a arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias e as aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação, e dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento. Não devemos subestimar o grau de continuidade que persiste em meio às lutas de classes, apesar dos períodos de mudanças violentas e de revolução social. A história da humanidade não é apenas uma contraditória descontinuidade, mas também uma continuidade. Coisas antigas aparentemente há muito esquecidas, são preservadas [...] e continuam a agir dentro de nós sem que percebamos” (idem).

Neste sentido, a arte e a educação progressista se encontram. O trabalho da escola objetiva dar conhecimento aos alunos sobre as heranças culturais, favorecendo o cativar artístico que humaniza as relações.

Fischer desenvolve um argumento em que compara a relação do ser humano e sua necessidade de trabalho para transformar a natureza, com o processo criativo e, portanto, artístico. Nesta linha de raciocínio, aponta que a arte é tão antiga quanto o ser humano e que a capacidade de transformar a natureza despertou sonhos e “[...] formas imaginativas para mudar os objetos por meios mágicos. Trata-se de um equivalente na imaginação àquilo que o trabalho significa na realidade. O homem é, por princípio um mágico” (p.21). A integração deste tipo de trabalho de arte-educação com o trabalho de iniciação profissional

a partir deste projeto político pedagógico que valoriza a cultura desde Mestre Vitalino à da Vinci, convergem para este conceito de trabalho como processo criativo que liberta a consciência e amplia as ações.

Neste processo de trabalho e relações sociais um “novo Eu emergia do antigo Nós”(idem), no entanto este novo Eu guarda elementos do coletivo que refletem as condições de vida em cada época. Um desses elementos citados pelo autor, como o mais subjetivo e, simultaneamente o mais universal dos instintos é o amor. É possível conhecer as condições sociais de cada época a partir das formas e expressões específicas do amor, da manifestação da sexualidade, das condições de igualdade entre homens e mulheres, relações de família e propriedade, analisar como constituíram suas complexidades e sutilezas.

Ao dizer e expressar questões da subjetividade que ainda não se tinha tomado consciência, o artista faz o caminho do Eu ao Nós e conduz uma crítica sobre as diferenças e tensões nas possibilidades do futuro. “Em todo autêntico trabalho de arte, a divisão da realidade humana em individual e coletiva, em singular e universal, é interrompida; porém é mantida como fator a ser incorporado em uma unidade recriada” (p.57).

Deste modo, as professoras de artes têm clareza que a função social, em suas raízes, tem duas faces: uma requerida pela sociedade e outra subjetiva, no sentido do que lhe afeta a consciência social. De modo geral, essa dupla demanda não interferiu na liberdade dos professores/artistas. Habitualmente, os temas propostos surgiram de demandas dos alunos e essas constituíam as tendências e tradições. Este processo exigia do professor/artista a expressão de seu domínio sobre o tema, conseguindo imprimir sua marca artística e a sensibilidade para captar os movimentos sociais em relação àquela questão. Estes aspectos configuravam a grandeza desta arte-educação.

O artista, o professor e a arte precisam acompanhar a vida na sociedade e, principalmente, quando se desintegra aquela aparente unidade, revelando as contradições, injustiças e tensões do tempo histórico. Nos períodos de decadência a arte cumpre sua

função social se explicitar esta decadência para que, tomando consciência dela a sociedade possa pensar como transformá-la.

Mesmo nesta condição burguesa em que vivemos, nossa principal característica é a relação que estabelecemos entre a subjetividade e a objetividade, a individualidade e a sociedade, como categorias diferentes, mas complementares. Enquanto formos este duplo existencial favorecendo os vínculos e valores pessoais com os objetos e a realidade, o capital encontrará resistência em se sobrepor ao humano. Talvez a democratização deste fazer artístico, que capta com sua sensibilidade o que está acontecendo e apresenta para a sociedade questões não percebidas, ainda seja uma das mais poderosas contribuições do ser humano à sociedade.

Tomar a vida como arte, o dia-a-dia como grande cenário, no qual podemos romper com as limitadas representações de seres alienados, criando novas possibilidades de atuação, nos faz caminhar matando uma fera por dia, talvez fazendo nascer outras, desmascarando alguns personagens e tentando nos manter em cena. Na minha condição de mulher brasileira, trabalhadora da educação e pesquisadora, o desafio de produzir conhecimento científico se relaciona com essa perspectiva da arte que anuncia, denuncia e não adia algumas intervenções. Assim, o exercício de construir novas realidades com compromisso ético, surge nas consciências em processo de emancipação e implica sentir na própria pele os prazeres e as dores dos protagonistas nesta nossa epopéia contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que o sujeito assume postura crítico-prática, compromete-se com o que está para nascer, engaja-se na luta pela concretização do por-vir e é naturalmente levado a tentar adotar algo do ponto de vista correspondente à realidade que está contribuindo para criar. (KONDER, 1992, p.123)

Para ocupar a posição de participante deste processo tornou-se necessário organizar seus elementos, encontrando os vazios a serem preenchidos e, assim, sendo possível participar da construção de uma forma própria de pensar sobre minha prática, de meus pares e da classe trabalhadora, valorizando todos entrevistados, cenas e teóricos, tentando articular o conhecimento numa perspectiva ética e estética conforme as orientações para desenvolver uma pesquisa sócio-histórica.

A partir da revisão bibliográfica e do próprio campo percebe-se que no atual momento histórico, a educação brasileira não tem condições de atender a todos os tipos de alunos com deficiências em suas salas de aula comuns e, ao mesmo tempo, o fato de serem atendidos em uma escola especial não significa necessariamente segregação. Este trabalho traz uma ambivalência dialética e se propõe a ampliar o debate que parece dicotomizado, reduzindo todas as escolas especiais ao modelo segregacionista e todas as escolas comuns como escolas progressistas e avançadas que conseguem oferecer suporte para todos os alunos.

A questão da emancipação do trabalho, de uma utopia socialista para transformar a sociedade e, no caso deste estudo de escolas autogeridas pelos educadores é tensionada a partir dos limites vividos no trabalho com a pessoa deficiente. Daí a necessidade de refletir sobre as modificações na educação por meio dos estudos sugeridos pelos autores já apontados para atingir o ideal da escola para todos. O cooperativismo e a educação especial parecem conceitos

acabados, superados, invisíveis, mas a vida, realidade concreta, não confirma esta visão. A organização dos trabalhadores não está parada e a escola comum não dá conta da totalidade dos alunos. Em relação aos trabalhadores da educação, estes pontos se encontram. Nesta análise foi possível conhecer como esses profissionais estão desenvolvendo um determinado fazer pedagógico e como compreendem este processo.

O trabalho pedagógico e administrativo de forma autogestionada, duas dimensões interrelacionadas que colocam em pauta a democratização do espaço escolar e o pensar sobre a adequação de propostas homogeneizantes, suas possibilidades concretas de desenvolvimento e um trabalho que conjugue singularidade e universalidade, em seu atendimento pedagógico.

O que leva a outro ponto pouco explorado pelos documentos oficiais, os impasses postos pela lógica generalizante/uniformizante do capital disfarçada pelo discurso da liberdade individual. A escola como é organizada tradicionalmente, na rede pública ou privada, revela o quanto que não há espaço para as características pessoais no processo de aprendizagem dos alunos.

Deste modo, os autores apresentados concluem que a utopia social propõe uma reação contrária. A defesa de uma sociedade justa e livre para todos exige o reconhecimento das diferenças. Nesta perspectiva em que os direitos são respeitados parece possível planejar os cuidados especiais que garantem a sociedade como espaço para todos.

Pode-se concluir que, apesar da fragilidade teórica que sustenta o pressuposto oficial de inclusão, a questão maior que envolve um projeto educacional e societário, com melhorias de condições de vida e de trabalho mostra-se mais como problema filosófico no nível da economia política.

Com o decorrer da pesquisa, a reflexão sobre o fazer nas cooperativas educacionais evidenciou um espaço de autocrítica quanto a um determinado modelo de cooperativismo educacional que está sendo construído no Rio de Janeiro. Talvez se possa dizer que esta crítica aos documentos oficiais da educação inclusiva e a perspectiva do cooperativismo oficial movimentem sentimentos, pensamentos e ações a fim de colaborar para a construção do conhecimento e compreensão do jogo de forças no mundo atual.

Este trabalho faz parte de um processo que busca aprofundar os estudos sobre a categoria dos trabalhadores livremente associados. A pesquisa revela a organicidade, o envolvimento e o compromisso do trabalho da sala de aula com a sala de reunião, os órgãos de representação e a produção do conhecimento como suporte para as ações sociais. Entendendo a produção do conhecimento como um nível de coerência que nasce de um problema da vida e se presta à resolução de outros; e a prática, como *locus* de disputas e espaço das contradições.

Levantar as contradições causa desconforto, expõe situações como o desafio de se manter economicamente e, enquanto pesquisadora cooperada, vivencio diariamente esta tensão. A realidade concreta das escolas estudadas mostrou o empenho das equipes em superar as dificuldades vivenciadas, sobretudo, pela natureza antagônica da organização do trabalho associado e da própria proposta pedagógica progressista no contexto opressor do capital.

Em relação às pessoas com deficiência, percebe-se problemas de adaptação e acessibilidade ao currículo quanto à questão da terminalidade. A Resolução 02/01 autoriza as equipes pedagógicas a certificar a conclusão do ensino fundamental para alunos com deficiência mental encaminhando-os para Educação de Jovens e Adultos - EJA. Na avaliação das equipes, a maioria desses alunos não tem condições emocionais para freqüentar o ensino do EJA. Em muitos casos, ocorre o abandono da escola e um esforço da família em promover

algum tipo de iniciação ou inclusão profissional. Este assunto nos remete às propostas dos teóricos que estudam as possibilidades de uma escola democrática propondo que as mudanças curriculares precisam ser pensadas desde o sistema de ensino seriado, até os esquemas de apoio pedagógico e avaliação.

A maioria dos alunos apresenta desenvolvimento social adequado a sua idade cronológica, mas se envergonha da defasagem escolar, situação que inibe a ampliação de seu desenvolvimento, crescimento e autonomia social, moral e intelectual. As estratégias encontradas pelas equipes das escolas pesquisadas para a avaliação abrangem critérios qualitativos de aprendizagem. No caso da Tupambaé o sistema seriado é substituído pelo sistema de módulos por áreas de estudos. Contudo, os adolescentes mais novos, por vezes, se ressentem deste modelo, pois em seus grupos sociais quase nenhum jovem conhece o ensino por módulos, tornando-os novamente diferenciados na sociedade.

Este momento histórico inicial de inclusão parece causar mal-estar em todas as iniciativas. Se o aluno está na escola comum e não é atendido em suas necessidades, sente-se excluído e sofre. Se as suas necessidades são atendidas através de estratégias diferenciadas, também sofre. Romper com a falsa igualdade que o sistema capitalista impõe em seus valores sociais, aprender a se respeitar e à diversidade humana não tem sido um processo indolor em nossa sociedade.

A partir desta análise defendemos uma posição de que ainda estamos construindo uma nova sociedade e uma escola para todos e que, mesmo nesta escola, será necessário espaço diferenciado para atender alguns casos. É preciso reconhecer os avanços da Resolução 02/01. Esta coloca a organização da acessibilidade na escola comum como tarefa a ser desenvolvida pelos sistemas de ensino e as equipes pedagógicas, o que descentraliza a ação e permite que cada localidade planeje as adaptações conforme suas demandas. Ocupar os

espaços de participação abertos por esta legislação pode ser relevante para o aprofundamento do debate sobre o caráter compensatório de algumas estratégias de acessibilidade propostas. O que permite modificações no calendário, carga horária, adaptações de provas, testes, exercícios, mas não encontramos experiências que estejam usufruindo destas possibilidades.

Em relação às adaptações curriculares básicas não poderíamos deixar de apontar como o corpo é tratado nas escolas pesquisadas e o quanto a liberdade dada à manifestação corporal espontânea dentro de uma organização de atividades beneficia a convivência com os alunos com deficiências. Os alunos com deficiência múltipla, síndromes associadas às características de doenças mentais, exigem uma interação através da linguagem corporal tornando-se impeditiva a relação com aprendizagem nos moldes formais. Repensar e experimentar um trabalho corporal compreendendo as pessoas como sujeitos inteiros na escola, com suas mentes, corações e corpos podem indicar caminhos para o processo de transformação da escola em um espaço para todos.

A valorização da aprendizagem de cada um, a noção que os alunos têm do que estão aprendendo, e de como o processo está acontecendo, parece favorecer condições melhores para o pensar e sentir, para ter dúvidas, perguntar, enfrentar o medo de errar, sentir o prazer das conquistas e o valor do seu conhecimento. Observar os alunos com tantas dificuldades, comportamentos hiperativos, casos com acentuadas dificuldades comunicativas, tudo isso convivendo com naturalidade, troca, alegria, níveis mínimos de ironias entre os alunos ou na relação dos profissionais, mostram atitudes positivas que pouco são encontradas de um modo geral e causa uma certa estranheza no trabalho de campo.

O aspecto mais importante do debate em relação à escola para todos se refere ao deslocamento do eixo das dificuldades como problemas intrínsecos ao aluno para a valorização das potencialidades deste e a responsabilidade do

ambiente em se adequar para atender à diversidade humana na família, na escola e na sociedade.

O paradoxo imposto pela política nacional ao discutir inclusão sem ter debatido suficientemente as questões da exclusão não deve ser negligenciado. Destaca-se que esta discussão pode esvaziar ou dissimular o debate sobre a escola para todos e a construção de uma sociedade realmente democrática.

Os autores nos ajudam a pensar que a mudança de cultura da exclusão para uma sociedade justa e solidária é permeada pela luta contra o modo de produção hegemônico atual. Em relação a este sistema podemos destacar que os preconceitos têm uma relação direta com a capacidade produtiva vinculada ao trabalho individual. No caso das pessoas com deficiências há uma desconfiança quanto à sua capacidade e seu desempenho produtivo. Esta situação também causa um constrangimento a mais, na medida em que a lógica da homogeneidade perpassa o trabalho e a educação. Pode-se dizer que esta racionalidade compõe o sistema excludente, que além de limitar as possibilidades dos deficientes, limita a capacidade de todos nós pensarmos e convivermos com outras formas e possibilidades de produção, comunicação, deslocamento e vida.

Enquanto a escola partir de princípios baseados no desempenho, provas dissociadas da perspectiva reflexiva, parece não ser possível construir uma possibilidade de aprendizagem do que é diferente e se perpetuará a negação da diversidade e da distinção histórica da categoria do deficiente. Os deficientes são pessoas – que, apesar da deficiência também têm eficiências, etnias, classe social e personalidade. Ver a diferença de todos, na totalidade das relações sociais, proporcionando espaços para que cada aluno reflita sobre si mesmo e sobre os outros, sobre as causas da inclusão/exclusão e as possibilidades da escola como espaço de resistência, ainda se coloca como desafio para a democratização das relações sociais.

A questão da inclusão pode ser melhor estudada, situada no contexto histórico social e diferenciada de outras propostas tais como, a idéia de educação para todos. Esta revisão sobre os projetos societários a que cada visão esta vinculada facilita as orientações para a organização dos movimentos pela defesa dos direitos.

Em relação à articulação do projeto político pedagógico com a cooperativa foi possível observar que ainda há dúvidas se a cooperativa conseguirá atingir seus ideais e objetivos, situação evidenciada pelos entrevistados, ao mostrarem maior conhecimento do projeto político pedagógico do que da autogestão. As pessoas nos cargos administrativos relataram que suas estratégias para fortalecer as escolas passam pelas articulações com outros setores e uma ampliação dentro do próprio sistema cooperativista. Como vimos nas análises sobre a produção livre associada, parece urgente para a manutenção desses projetos de trabalho uma maior articulação com os outros setores sociais e dos movimentos sociais autogestionados.

A questão administrativa-financeira é vista como fator que interfere no projeto pedagógico da escola. O caráter da autogestão, em que ao mesmo tempo se é trabalhador, e se participa da administração do trabalho provoca uma modificação na estrutura administrativa da escola. Há uma exigência de que todos os profissionais conheçam o processo de funcionamento da escola. Seguindo o estudo de Paro (2003), o cooperado deve compreender que a administração faz parte da produção do conhecimento na escola. É possível notar que em diversos momentos, principalmente, em situações de conflito e crise financeira, o desconhecimento de como uma função ou um setor funciona, pode despertar dúvidas, desconfiança, dificuldades na comunicação e, centralização, situações que dificultam a consolidação de um projeto participativo, dialógico e horizontal.

Na perspectiva da transformação social há uma vinculação orgânica entre os objetivos educacionais e o processo administrativo escolar. A contribuição mais relevante da escola se traduz na capacidade de oferecer meios à população de pensar criticamente e se apropriar do conhecimento acumulado historicamente, diminuindo as injustiças sociais.

Esta questão merece atenção pela centralidade do impasse entre os interesses individuais e coletivos em uma administração escolar horizontalizada, reflexo da sociedade capitalista. Faz-se necessário uma maior compreensão de alguns aspectos que podem colaborar na organização, administração e no fortalecimento dos processos de transformação social. Encontra-se no referencial teórico de Gramsci significativas contribuições, visto que esta organização social se reveste de aspectos de participação, os quais legitimam cada pessoa como sujeito histórico e como membro de um grupo social capaz de conduzir a direção de uma ação organizada.

A administração reflexiva proposta por Paro, viabiliza participação nos diversos níveis sociais defendendo os recursos necessários para que a escola cumpra sua função de oferecer ensino de qualidade para a maioria da população. À luz de uma nova ordem, a competência técnica tem lugar especial, tanto na sala de aula, quando no nível administrativo. É preciso conhecimento e qualificação para o serviço de qualidade. Também é importante ressaltar que competência técnica é diferente do uso das técnicas por seus valores específicos, sem considerar as formas de aplicação em cada contexto escolar e os objetivos que cada um atinge no conjunto das práticas administrativas.

Mais que competência técnica no nível administrativo e pedagógico, as pessoas envolvidas com o objetivo da transformação social, conforme apontam os teóricos pesquisados necessitam desenvolver uma consciência filosófica da práxis educativa. Esta se constrói a partir da capacidade crítica em relação à realidade

social e traz consigo o compromisso com a participação no nível político. Este tipo de consciência torna-se filosófica por extrapolar os limites do trabalho na escola e estender-se nas ações da vida, na família, nos sindicatos, associações e nas instituições da sociedade civil. Desta forma, emerge o intelectual orgânico, que mesmo trabalhando com conteúdos abstratos percebe a participação do seu agir com a classe trabalhadora do mundo da produção, aprende a dialogar nas arenas de disputa política, compreende as sutilezas dos processos de transformação e mantém a clareza do objetivo maior que norteia seu trabalho.

Conforme a pesquisa de Maia (2006) sobre o Grupo de Trabalho: Trabalho e Educação (GTTE/Anped) há uma reflexão crítica sobre o espaço dentro do GT para os novos temas ou sobre a interseção de temas e pesquisas no âmbito do trabalho. São levantadas questões sobre a educação especial, educação de jovens adultos e autogestão. O espaço para aprofundar as pesquisas sobre trabalhadores livremente associados no contexto histórico atual pode contribuir para a construção de novas estratégias de luta e organização dos trabalhadores para um projeto societário de novo tipo.

No ramo educacional muitas cooperativas já avaliam que as pessoas envolvidas nas formações profissionais precisam ter vivenciado um cargo dentro dos conselhos das cooperativas, e ter experimentado a sala de aula da escola. As experiências pesquisadas mostraram que a partir do trabalho pedagógico se ampliou o horizonte para constituição da cooperativa e agora, na cooperativa, surge a necessidade de entender as categorias trabalho e direitos. Entretanto, observa-se que esta etapa deve ser planejada de uma forma contextualizada ao modelo associado, circular e social.

A orientação sócio-histórica indica que os esforços educativos para terem efeito devem ser desenvolvidos por um sujeito que compreenda as transformações externas como parte dos desafios de suas próprias

transformações internas. Os profissionais responsáveis pelos cursos e capacitações não podem ser pessoas que se colocam numa posição neutra ou acima da sociedade, com atitudes, meios de vida e valores contrários às mudanças que estão propondo. Sendo mais coerente pensar em pessoas que estão historicamente situadas, que vivenciam as circunstâncias instituídas e, suas ações mobilizam transformações no coletivo do qual fazem parte.

Vale ressaltar que há esforços da atual política nacional para integrar as relações entre as OCBs regionais e as iniciativas da SENAES. Uma das iniciativas deste movimento é a socialização das experiências relevantes no nível da formação em economia solidária. Em outubro de 2005, é organizada a primeira oficina nacional de formação/educação em economia solidária. Como consequência desta oficina, está sendo organizada uma rede nacional para dinamizar os espaços de troca entre os fóruns estaduais. Em paralelo a este movimento, existe a Rede de Investigadores Latino-americanos de Economia Social e Solidária - RILESS, cujo objetivo é fortalecer as iniciativas coletivas que contribuam para a elaboração de projetos, intercâmbios e diversas formas de cooperação para a construção de um projeto de transformação social e política na América Latina.

Uma sociedade de qualidade para todos se constitui de diversos setores que respeitam as diferenças, onde há liberdade para ser e vir a ser. Representando a possibilidade desta outra sociedade realmente livre lembrei de um quadro de René Magritte, utilizado em uma palestra no II Encontro Anual do Ramo Educacional, em 2005. Neste, Magritte pinta um quadro cuja cena representa um pintor pintando um quadro. Este pintor olha um ovo e pinta na tela, um pássaro voando livremente. Talvez esta imagem de olhar o ovo, vendo o que está se formando, próximo a romper com seus limites para se transformar e, ao mesmo tempo, estar vendo a concretização da possibilidade, através do pássaro voando livre, possa traduzir o sentimento do relato das pessoas. Há uma

consciência de que a condição atual é passageira e irá se transformar com o trabalho. Sente-se que em relação ao trabalho pedagógico realizado nas escolas com os alunos que são atendidos que estes já são o “pássaro voando”. Sobre eles próprios como trabalhadores num outro modelo de gestão do trabalho, esta nossa sociedade em transformação queiramos ou não ainda há um sentimento de estarmos presos, como dentro de um ovo. Este trabalho traz consigo a aposta dos pintores na transformação da sociedade por uma outra mais justa e feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** In Cadernos Pesquisa, São Paulo (77), 1991. BRASIL.

ALVES. J.A. L. **Os Direitos Humanos como tema global.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

ANTAS, Edenise da Silva. **O caráter educativo dos processos de participação nas organizações econômicas populares: A experiência da cooperativa habitacional e mista Shangri-Lá.** Rio de Janeiro: Editora Virtual, 2004.

AZURMENDI, Joxe. **El hombre cooperativo:** Pensamento de Arizmendiarieta – Otabora: Edita: Azatsa, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, tradução de Paulo Bezerra, 2003.

BRAGA, L.W. **A reabilitação como caminho para desmedicalização, inserção escolar e social na deficiência física e múltipla** In III Congresso Íbero-Americano de Educação Especial – Diversidade na Educação: Desafio para o novo milênio. Paraná, 1998.

BULGARELLI, Waldírio, **As sociedades cooperativas e sua disciplina jurídica** Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

BRAGA, Lúcia Willadino. **A reabilitação como caminho para a desmedicalização, inserção escolar e social na deficiência física e múltipla.** In III Congresso Íbero-Americano de Educação Especial – Diversidade na Educação: Desafio para o novo milênio. Paraná, 1998.

BRASIL.CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Editora: Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

_____.CRITÉRIOS PARA IDENTIFICACAO DE COOPERATIVAS DE TRABALHO. Organização das Cooperativas Brasileiras. Brasília, 2004.

_____.**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** v.1: a **fundamentação filosófica**/coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha.-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____.**ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.** Editora: Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

_____.Plano Nacional de Educação – MEC

_____. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação. Iniciando nossa conversa.1. **Visão a histórica**

_____. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação para dar para, C327 2000. Iniciando nossa conversa.2. **Deficiência no Contexto Escolar**

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 2, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2001. Internet, página do MEC/ Secretaria Nacional de Educação Especial, em 15/06/04.

CAMISÃO, Verônica. **Manual para acessibilidade aos prédios residenciais da cidade do Rio de Janeiro** – Rio de Janeiro: PMRJ/FUNLAR/CVI/Rio/IBAM, 2003.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003 (5ª. ed.) Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores.

DUARTE, Rosália. **O recurso a entrevistas em pesquisas qualitativas**, 2004: a ser publicado.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil de inclusão: um estudo de caso em Vitória/Tese (Doutorado)** - Rio de Janeiro: PUC, Dep. de Educação, 2005.

EDLER, Rosita. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ELIAS, Maria Del Cioppo.(Org) **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FAZENDA, Ivani C A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro-efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1992.

FERREIRA, Júlio Romero. **Ética, cidadania, escola e instituições para pessoas com deficiência** In III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial – Diversidade na Educação: Desafio para o novo milênio. Paraná, 1998.

FIGUEIREDO, Ronise de Magalhães. **Dicionário Prático de Cooperativismo**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000.

GAWLAK, Albino; TURRA, Fabianne Ratzke. **Cooperativismo: Filosofia de vida para um mundo melhor**. 3.ed. Curitiba, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, FAUNDEZ, A **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (Org) **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. T. **A Pesquisa nas Ciências Humanas: Um encontro entre sujeitos** In; Cd-Rom. Proceedings of the Eleventh Internacional Bakhtin Conference, Curitiba, 2003.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte: uma interpretação marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. In Questões atuais em educação especial. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

_____. **Capacitação de professores: pré-requisito para a escola aberta a diversidade**. In III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial – Diversidade na Educação: Desafio para o novo milênio. Paraná, 1998.

GROSSI Esther Pillar- **Um novo paradigma sobre aprendizagem** In Grossi, E. P. org. Paixão de aprender Petrópolis, RJ: Vozes, 1992..

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2003.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola: leitura-escrita e formação de professores**. São Paulo: Ática, 1993.

KONDER, Leandro. **A afirmação das diferenças debilita a utopia da igualdade?** In Revista Argumento, No. 10, agosto 2005. Argumento. RJ.

_____. **O Futuro da Filosofia da Práxis. O pensamento de Marx no Século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o Futuro**. Psicanálise e Educação . São Paulo : Escuta, 2001.

KRUEGER, Guilherme. **Cooperativas de trabalho na terceirização** Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

LA PLANCHE, J. PTALIS, J-B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LIMA JR.,J. B. **O Caráter Expansivo dos Direitos Humanos na Afirmação da sua Indivisibilidade e Exigibilidade**. Oficina sobre Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais, Fórum Social Mundial, 2001.

LUZ FILHO, Fábio. **O cooperativismo no Brasil e sua evolução**. Rio de Janeiro: A Coelho Branco Fº, 1939.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O direito à diferença nas escolas - questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências**. In Cadernos No. 23, ed.2004.

_____. **Escola aberta à diversidade – uma questão de gestão e organização do sistema de ensino**. In III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial – Diversidade na Educação: Desafio para o novo milênio. Paraná, 1998.

MAURY, L. **Freinet e a Pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. Col. Os Economistas - São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Para crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAZZOTA, M.J.S. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana** In III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial – Diversidade na Educação: Desafio para o novo milênio. Paraná, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital** Porto Alegre, 2004. Disponível em: http://resistir.info/mezaros/mezaros_educacao. Acesso em: 06/03/2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisas qualitativas em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MUJICA, R. M. **Educación no Formal y Educación en Derechos Humanos: Retos, Objetivos, Setores y Estrategias** IPEDEHP Mexico, 2001.

NOGUEIRA, Geraldo. **A pessoa com deficiência na historia do direito universal**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais e Jurídicas. Museu Social Argentino. Buenos Aires, AR, 1999.

NUNES, L. R. D. P; GLAT, R.; FERRIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Pesquisa em educação especial na pós-graduação**. Série questões atuais Vol. III. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Administração na escola: introdução crítica**. 12º. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: 34, 1999.

RAMÔA, Marise Leão. **Desinstitucionalização da clínica na reforma psiquiátrica: um estudo sobre o projeto Caps ad/** Tese Doutorado - Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Psicologia, 2005.

_____. **O grupo de auto ajuda em dois contextos: alcoolismo e doença mental**. Dissertação (Mestrado) Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Psicologia, 1995.

RECH, Daniel. **Cooperativas: uma alternativa de organização popular**. Rio de Janeiro: DP A, 2000.

SANFELICE, José Luís. **O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência**. In III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial – Diversidade na Educação: Desafio para o novo milênio. Paraná, 1998

SANTOS, B.S. **Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos** In: Lua Nova, Revista de Cultura e Política.n 39, 1997.

SANTOS, Mônica Pereira. **Educação especial, inclusão e globalização: algumas reflexões**. Rio de Janeiro, Revista Espaço: INES/ MEC, 1997.

_____. **A Formação de Professores no Contexto da Inclusão** . In Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. Rio de Janeiro: INES, 2003.

SARACENO, Benedito. **Libertando Identidades** Rio de Janeiro, Te Corá/IFB, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação, por uma outra política educacional**. São Paulo: Campinas, 1998.

TAVARES, Maria Augusta. **Os fios (in)visíveis da produção capitalista: informalidade e precarização do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2004.

TEIXEIRA, Aloísio, Org. **Utópicos, heréticos e malditos**. Tradução Ana Paula Ornellas Mauriel. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho: pedagogia(s) da produção associada**. Ijuí:Unijuí, 2001.

_____ e PICANÇO, I. **Trabalho e Educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões de economia popular e solidária**. São Paulo: Idéias e Letras, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N.S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADARES, José Horta. **Cooperativismo: Lições para a nossa prática**. Brasília: SESCOOP, 2003.

VEIGA, Sandra Mayrink. **Cooperativismo: uma revolução pacífica em ação**. Rio de Janeiro: DP&A: FASE, 2001.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

WERNECK, Claudia. **Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro WVA, 1998.

Apêndice A - Roteiro de entrevista com os profissionais das turmas observadas

- nome
- idade
- formação acadêmica
- tempo de experiência profissional
- histórico de participação na cooperativa
- interesse por aperfeiçoamento profissional de participação em cursos
- espaços para a socialização do conhecimento
- concepção sobre educação, educação especial e projeto político pedagógico institucional
- concepção sobre inclusão e transformação social
- planejamento do trabalho, objetivos, atividades pedagógicas e avaliação
- relação com as equipes interprofissionais
- concepção sobre cooperativismo e relações na cooperativa
- relações entre os princípios do cooperativismo e o projeto político pedagógico
- principais dificuldades e desafios no trabalho
- semelhanças e diferenças do projeto político pedagógico da cooperativa educacional e os projetos da escola comum pública ou particular
- outras questões pertinentes

Roteiro de entrevista com as cooperadas em cargos administrativos

- nome
- idade
- formação acadêmica
- tempo de experiência profissional
- histórico de participação na cooperativa
- interesse por aperfeiçoamento profissional de participação em cursos
- espaços para a socialização do conhecimento
- forma de chegada ao cargo
- pensamentos acerca da função administrativa na escola e na cooperativa
- concepção de cooperativismo e relações cooperativas
- concepções a cerca do projeto político pedagógico do ponto de vista administrativo
- concepção sobre educação, educação especial e projeto político pedagógico institucional
- concepção sobre inclusão e transformação social
 - equipes de trabalho e forma de organização das mesmas
- relações com as famílias
- relações com outras cooperativas e o sistema OCB/ SESCOOP
- relações com outras iniciativas econômicas associadas
- relações com a comunidade e projetos sociais
- principais desafios enfrentados
- informações complementadas

Apêndice B - Aspectos observados nas atividades e conversas com as crianças das salas de aula:

- sexo, idade, a quantidade de alunos
- materiais pedagógicos de interesse
- atividades preferidas
- pensamentos acerca da escola, aprendizagem e os alunos
- sentimentos acerca de si próprio, dos colegas, escola, professores e demais profissionais
- concepções a cerca de educação, escola comum e educação especial
- formas de comunicação e expressão
- reação a limites
- formas de aceitação ou exclusão observadas na escola
- pensamentos em relação ao trabalho, família e direitos humanos
- pensamentos em relação à cooperativa
- pensamentos quanto a suas formas de participação social
- outros temas de interesse

Apêndice C - Breve perfil dos profissionais entrevistados que foram citados na pesquisa.

Helena – “Sou professora do Jardim I e recreadora da manhã no Integral, trabalho desde 1998 na Semente. A minha história de vida como professora, foi tudo por acaso, minha mãe queria muito, devido ao sonho dela, só que eu nunca levei muito a sério, eu fiz só para tirar o 2º Grau, só que fui gostando, mudei minha visão. Era auxiliar aprendi tudo, cresci e fui chamada para recreação e depois para o Jardim”.

Marcele – “Trabalho com educação especial já há onze anos, sempre quis ser professora, achava que ser professora era aquela coisa maravilhosa, que ainda acho que é, apesar de tudo. Sempre admirei esse trabalho e eu tinha dois sonhos, um era ser professora, outra era ser médica. Fiz o normal, gostei muito porque pensei que não fosse ser do jeito que era. Depois de um ano de formada eu recebi um convite pra trabalhar na Tupambaé”.

Magali - “Eu sou formada em desenho e artes plásticas, isso lá nos 80. E assim, no 1.º momento eu não me identifiquei com a educação, nem com arte, me identificava muito internamente, mas aquela faculdade, ela não me deu vontade de sair à luta. E aqui no Rio de Janeiro, eu fui morar na mesma rua do Tear, onde eu entrei em 87 e considero que ali foi minha formação. Porque além de me dar uma abertura pro mundo da arte na educação, eu me identifiquei de imediato com aquilo, e eu pude remexer com aquelas coisas que recebi lá na universidade. O Tear mexeu com aquilo de outra forma, mexeu com sentir, com a sensibilidade, eu passei a ver arte de uma outra forma e ver que eu me identificava com ela. Eu trabalho na escola Semente cooperativa, desde o ano 2000 e em outras escolas particulares.”

Sabrina – “Sou psicóloga, faço formação em psicanálise, tenho pós-graduação em psicanálise e saúde mental. Quase quinze anos de formada. Fiz estágio em hospital psiquiátrico, em clínica e depois vim pra cá. Também passei por uma instituição que estava se transformando em Centro de Atenção Psicossocial – Caps e uma Associação de Pais. Quando eu fui convidada para vir para a cooperativa, vocês estavam pensando em montar as Propostas Diferenciadas para atender as crianças que estavam chegando e fugiam do perfil que a escola tinha iniciado. Fiquei fazendo a coordenação deste trabalho da saúde mental”.

Fernanda – “Eu sou coordenadora pedagógica da Semente, desde 2000, eu trabalho na escola há 13 anos. Entrei como professora regente, não era cooperativa. Aí, trabalhei até 2000 como professora regente de 3.^a e 4.^a séries e, em 2001, comecei com a minha função de coordenadora pedagógica”.

Marcia – “Trabalho com Educação Especial desde 1995, alguns adicionais de Alfabetização, Educação Especial e Pré-escola, agora iniciei o curso de Pedagogia. Neste tempo todo que eu trabalhei com Educação Especial, percebi que a gente tem que procurar sempre estar integrado com a realidade, porque a inclusão é uma coisa muito interessante, mas também tem que saber ser trabalhado, porque você não pode colocar só o aluno dentro da sala de aula sem uma proposta real.”

Glória – “Trabalho desde 1978 com Educação Infantil só em colégio montessoriano, e esse ano, 2005, vim trabalhar em uma escola cooperativa. Foi muito diferente, porque lá era tudo pronto e aqui não, a gente tem que aprontar de acordo com a necessidade de cada aluno. Foi bom o trabalho porque eu conheci outras coisas, coisas diferentes, e aprendi mais com eles, porque a gente sempre aprende. Foi muito legal e as pessoas também são muito legais, não vou falar mais porque estou muito emocionada.”

Claudia - “Fiz normal e pedagogia, entrei na Semente em 1991. Desde a época da faculdade essa questão da inclusão era muita conversada, eu achava muito interessante. Eu acho que tem que ter uma estrutura boa para receber os alunos desse tipo, aluno grave, como Henrique. Porque aqui a escola é aberta a receber alunos assim, nós temos profissionais que sabem lidar com esse tipo de situação. Mas nem todas as escolas sabem”.

Maria – “Eu trabalho nessa escola há doze anos. Fiz técnico de turismo, devido à desvalorização do professor. Fiz estágio no Museu da República, lá eu guiei a visita de vários colégios e aí eu comecei a gostar muito, Então, eu escolhi aqui a Semente, No ano seguinte eu fiquei com o grupo do integral, (...), só que como eu não tinha formação, eu não podia assumir a turma e mesmo assim, eu fiquei resistindo. Depois de 5 anos, eu resolvi fazer o normal à distância e daí comecei a trabalhar aqui, e em outra escola, agora termino o curso de pedagogia. A gente acaba observando as questões também dessa inclusão das crianças na escola, eu comecei a pesquisar mais informações sobre essas crianças. Todo início de ano eu procuro ver os históricos, principalmente essas que se destacam, procuro me inteirar do assunto e junto com os pais, especialistas e a coordenação pedagógica da escola, a gente faz um trabalho diferenciado com essa criança”.

Sheila – “Eu já era professora da Semente, a sociedade se desfez, a escola ia acabar, como nós acreditamos muito nesse trabalho e já estávamos todos engajados nessa proposta, nós não queríamos que acabasse de jeito nenhum. Eu me formei em psicologia e depois eu fiz a pós em psicopedagogia, sou diretora financeira e respondo interinamente pela presidência da cooperativa. Eu não tenho vivência de outras cooperativas, muita gente vem aqui perguntar como é que a escola esta dando certo, só sei que é a custa de muito sacrifício. A inclusão não foi proposital, nós nunca negamos criança na escola. Sempre que a mãe vinha “ah, foi expulso de outra escola” a gente acolheu e tentou fazer o melhor possível com essa criança”.

Jasmim - "Fiz curso normal e pedagogia, comecei a trabalhar na cooperativa como secretária, passei para recreação e hoje faço dois papéis; o de coordenadora e secretário. Eu não sabia nada sobre construtivismo, aprende tudo aqui".

Tania - "Comecei o curso de História e fiz a formação de Contadores de histórias e aí, em 1995, montamos o grupo Baú que Canta e Conta. Tranquei a faculdade e comecei a trabalhar com a contação em escolas, feiras, bibliotecas. Retomei o curso superior fazendo pedagogia, nesse período fiz o curso de artes integradas do Tear e conheci a Tupambaé, faço estágio de pedagogia lá e desenvolvo o trabalho com a literatura também".

Sophia - "sou professora, na época em que me formei, 1963, a gente era muito valorizada. Fiz uma formação em psicologia, antes da regulamentação da profissão. Trabalhei com a professora de Orientação Pedagógica, atendendo crianças como a Psicopedagogia hoje. Fui tesoureira da cooperativa da caixa escolar do Instituto de Educação. Depois de casar e ter filhos me afastei do magistério. A partir de 1990 comecei a trabalhar com marketing na educação, ajudava a Tupambaé e fui convidada para a seleção de cooperados, comecei no Conselho Fiscal e depois para o Administrativo."

APÊNDICE D - Breve perfil dos alunos citados na pesquisa.

Clara - seis anos, está concluindo o processo inicial de alfabetização com sucesso. Brinca com todos os alunos, era considerada inteligente, alegre e atenciosa pelos colegas e profissionais.

Sílvio - sete anos, começou a falar com cinco anos de idade, ainda apresenta erros na fala articulada, dificuldades de memória, pouca assimilação na aprendizagem da leitura, escrita e lógica matemática. Apresenta diagnóstico de autismo, faz uso de medicação neurológica. Família rejeita os acompanhamentos terapêuticos. Nos momentos em que se sente seguro consegue controlar a agressividade, melhorando as possibilidades de contato e aprendizagem.

Paulo - cinco anos, problema de fala e socialização, ficava no canto da sala. No final de 2004 começou a falar na escola, antes apenas repetia as falas que ouvia. Apresenta problemas emocionais, mas ainda não tem um diagnóstico, frequenta a escola desde um ano e meio de idade. Nesta fase ampliou a comunicação e a compreensão do que é conversado com ele.

Gustavo - cinco anos, vem aprendendo a aceitar limites, não conhecia as cores e letras, tem hipótese diagnóstica de hiperatividade. Nos momentos em que deseja ficar quieto, senta-se no canto da sala, entrou na escola em 2005. Apesar de sua agitação, brinca com todos os colegas.

Emília - oito anos, segundo ano cursando a classe de alfabetização. Entrou na escola no segundo semestre depois de várias experiências de rejeição nas escolas comuns pelas quais passou. Suspeita diagnóstica de dislexia, faz avaliação psicopedagógica e acompanhamento psicológico. Família com histórico de conflitos constantes, pais separados. A equipe planejou um acompanhamento diferenciado para a aluna e, assim ela será encaminhada para a primeira série.

Henrique - família com poucos recursos financeiros, não faz acompanhamento terapêutico, a equipe da escola fez indicações para escola especial, acompanhamento de fonoaudiologia e psicologia na rede pública. Quando chegou na escola não conseguia se manter vestido, também tinha dificuldades de se manter na sala de aula. Ainda não fala, mas começou a fazer contato com os olhos, em diversos momentos expressa carinho pelas pessoas.

Carlos - cinco anos, família com poucos recursos financeiros, morador de uma casa pequena, cujo espaço para a sua movimentação é bastante reduzido, chega na escola agitado, e tenta circular por todos os espaços. Em sua movimentação esbarra nos móveis e pessoas, fala muito alto, não tem controle sobre o corpo, nem consciência de sua força. Em termos de grafismo ainda não apresenta figura humana, só rabisca. Consegue manter a atenção, se a professora brincar com jogos de encaixe e colocá-lo sentado de costas para a turma. Até o momento é considerado um caso de hiperatividade. Faz uso de medicação neurológica.

Carmem - 50 anos, psicótica, esteve institucionalizada por algum tempo, freqüentava PD 4. Dificuldades com mudanças, contato com pessoas novas, além de comprometimento de coordenação motora, linguagem compreensiva bastante preservada e comunicação verbal em ampliação. Neste período, conseguiu falar de seus sentimentos, fazer perguntas sobre assuntos que lhe interessam.

Pedro - 23 anos de idade, diagnóstico de autismo, ocasionalmente têm crises convulsivas, faz uso de medicação psiquiátrica, freqüenta o grupo PD 3. Ainda não apresenta comunicação verbal, desenvolveu melhorias corporais para o deslocamento, controle de esfíncteres e atividades de vida diária.

Ian - 27 anos de idade, diagnóstico de psicose e epilepsia, faz uso de medicação psiquiátrica, freqüenta o grupo PD 3. Se comunica com poucas palavras, apresenta bom nível de compreensão. Vem superando dificuldades psicomotoras,

mas ainda é dependente na maioria das atividades de vida diária.

Marcio - 14 anos, diagnóstico de Síndrome de Down, Síndrome de West e quadro de comprometimento emocional sem diagnóstico. Chegou com 10 anos na Tupambaé depois de passagens por escolas comuns e especiais. Aprendeu a andar aos seis anos, a linguagem compreensiva parece se estruturar com rapidez; a comunicação verbal era restrita aos nomes da família e uma palavra. Ampliou o vocabulário verbal e suas possibilidades de contato com as pessoas e objetos. Freqüenta a PD1.

José - 26 anos, psicótico, faz uso de medicação psiquiátrica. Nestes dois últimos anos vem ampliando seu interesse pela leitura e escrita, freqüenta a Escolaridade 1. Linguagem compreensiva e expressiva bastante organizada, com poucos problemas de articulação, apresenta interesse pela cultura de todos os povos do mundo, programas de tv e música brasileira de todos os tempos.

Pietra - 15 anos, deficiência mental, estava em classe especial em escola comum, chamada de grupada. Freqüentava a Escolaridade 2, sistematizando os conhecimentos de alfabetização e primeiras operações matemáticas do sistema decimal. Interessa-se por história das culturas indígenas e negras.

Ricardo - 13 anos, atraso de aprendizagem e comprometimento emocional sem diagnóstico, passou por escola comum pública, turmas de aceleração e classe especial em escola comum. Recusava-se a escrever, iniciou este processo de escrita em 2005, na Escolaridade 2. Faz acompanhamento psicopedagógica e uso de medicação neurológica. Manifesta interesse por cultura geral, história, ficção científica e questões de justiça social.

Élen - 23 anos, deficiência mental e comprometimento emocional, faz acompanhamento psiquiátrico e psicológico. Tem certificação de conclusão do

primeiro segmento do ensino fundamental. Não conseguiu continuar a escolarização na escola comum, freqüenta a Escolaridade 3 com planejamento de estudo específico, sistematizando conteúdos do primeiro segmento que não foram aprendidos, também faz parte do projeto de iniciação profissional. Escreve poesias, em 2005 elegeu o livro Mulheres de Coragem de Ruth Rocha como seu livro predileto e neste ano leu a versão reduzida de Romeu e Julieta.

Mateus - 13 anos, visão subnormal, Síndrome de West, deficiência mental e comprometimento emocional sem diagnóstico. Iniciou a Educação Infantil no Instituto Benjamim Constant foi encaminhado para escola comum e concluiu o primeiro segmento do ensino fundamental. Iniciou a 5a. série com dificuldades e a escola não conseguiu desenvolver as adaptações necessárias. Freqüenta a Escolaridade 3 com planejamento específico, sistematizando conteúdos que não foram aprendidos no primeiro segmento.