

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 síndrômicos 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 "ficcional"), 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.