

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 frequentar 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: Papirus, 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 história 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 PIKANÇO, 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.