

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OFICINA DE PROFISSIONALIZAÇÃO:
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA?**

MARIA DO ROCIO COUTINHO FRITZEN

Dissertação de mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Prof^a Maria da Graça Nóbrega Bollmann.

ILHA DE SANTA CATARINA, 09 de abril de 1998.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

"OFICINA DE PROFISSIONALIZAÇÃO: CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA?"

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 09.04.98

Dr^a. Maria da Graça Nóbrega Bollmann-UFSC (Orientadora)

Dr^o. Carlos Bernardo Skliar-UFRGS

Dr^a. Silvia Zanatta da Rós - UFSC

Dr^o. Reinaldo Matias Fleuri - UFSC (suplente)

MARIA DO ROCIO COUTINHO FRITZEN

Florianópolis, Santa Catarina abril de 1998.

Agradecendo

Para viabilizar esta pesquisa contei com contribuições as mais diversas, desde sugestões e questionamentos, inclusive, visitas às várias instituições de educação especial, até os muitos livros que me foram emprestados. Principalmente, usufruí dos momentos de conversas com muitas pessoas. Nem sempre havia o mesmo posicionamento quanto à temática ora tratada, ao contrário, muitas divergências e diferenças surgiram e contribuíram no processo de construção deste trabalho.

Inicialmente, agradeço a quem participou da pesquisa, ou seja, às profissionais da APAE de Florianópolis pela colaboração e a riqueza das informações oportunizadas. O desejo, a necessidade e o compromisso de contribuir com a integração da pessoa com história de deficiência mental na sociedade, tudo isto fez o elo que permitiu nosso entrosamento no decorrer das entrevistas e das observações no espaço institucional.

No espaço da academia e envolvida com a temática da deficiência mental, agradeço à professora Lucena Dal 'Alba, pela contribuição importante no desenrolar dos primeiros ensaios desta pesquisa.

De fora da instituição pesquisada e com a experiência de assistente social na APAE de Caçador/SC, agradeço à Lucila Biaginni Garcia, pois suas inquietações e inconformismo diante da

"desqualificação" designada à pessoa considerada deficiente, deixaram-me atenta e próxima do cotidiano da Instituição de Educação Especial.

A família da pessoa considerada deficiente também esteve presente nesta pesquisa através de Maria Célia Libânio Coutinho e Venícius Coutinho. Agradeço-lhes por colaborarem contando casos, discutindo informações e compartilhando desafios e emoções do cotidiano da nossa família com o Pedro e a Beatriz Marques que, entre outras coisas, possuem a síndrome de Down.

A contribuição da professora Silvia Da Ros permitiu-me dar continuidade e consistência às minhas indagações. Auxiliou-me e acompanhou-me para penetrar numa nova dimensão de análise face à leitura das informações e reflexões das profissionais, e, ainda, garantir a sistematização dos dados com a retomada ao tema central.

Sérgio Fritzen é o companheiro desse caminho. Além disso, sua larga experiência sobre cooperativismo vem respaldar e abrir perspectivas para que a proposta desta dissertação seja concretizada. Ou seja, a cooperativa é uma alternativa viável ao sujeito com história de deficiência mental, para sentir-se integrado à sociedade usufruindo dos direitos de ser cidadão.

ÍNDICE

5	Sumário
6	Resumé
7	Introdução
13	capítulo I : Questões teórico-conceituais
	Visão histórica da construção da deficiência
15	Elementos para uma visão crítica
20	Um novo ponto de vista sobre a deficiência mental
34	Autonomia e integração na oficina de profissionalização
53	capítulo II : Procedimentos metodológicos
60	Procedimentos para coleta de dados
67	capítulo III : Análise dos dados
69	Entrevistas revisitadas/ fragmentadas/ comentadas
70	Eixo temático I : A profissional
72	Apresentação das profissionais
79	a) Dinâmica da equipe
89	b) Relação: equipe técnica e professoras
97	c) Relação: profissionais e aluno
108	d) Relação: profissionais e a família do aluno
115	Eixo temático II : Instituição
116	grupo 1: Projeto educacional
123	grupo 2: Função e finalidade da escola
133	grupo 3: Organização e planejamento
140	grupo 4: Prontuário
149	Eixo temático III : Autonomia
157	Eixo temático IV : Oficina de profissionalização
179	Considerações finais
191...	Referências bibliográficas
197	Anexos: 1 - Ficha de avaliação do aluno
	2 - Relato sobre a Cooperativa de pescadores

SUMÁRIO

Esta pesquisa analisa a atuação de profissionais frente à construção da autonomia dos alunos que freqüentam o programa de oficinas de profissionalização de uma instituição de educação especial.

Para dar visibilidade a esta temática, procuramos trabalhar a partir dos seguintes aspectos: a concepção de autonomia destas profissionais e a viabilização das diferentes concepções na prática educativa com os alunos das oficinas de profissionalização. A elaboração e atualização do prontuário (contendo dados relativos às hipóteses diagnósticas, às sucessivas avaliações e ao processo educacional), a proposta de trabalho interdisciplinar e/ou o relacionamento entre profissionais, alunos e familiares, e a dinâmica e organização da instituição de educação especial (enquanto uma das 'promotoras' da integração do aluno com deficiência mental na sociedade) também foram consideradas.

Acreditamos que um programa de profissionalização, com a parceria de organizações populares e órgãos públicos e que considere os interesses e necessidades destes sujeitos com história de deficiência mental, possa integrá-los à sociedade, na condição de cidadãos.

RESUMÉ

Cette recherche étudie la performance de professionnels face à la construction de l'autonomie des élèves qui fréquentent le programme des "ateliers professionnels" d'une institution d'enseignement spécial.

Afin de rendre visible ce sujet, nous travaillons les aspects suivants: la conception de l'autonomie du corps enseignant et comment elle se réalise auprès des élèves de l'atelier professionnel; l'élaboration et l'actualisation du casier de chaque élève; le travail interdisciplinaire et enfin l'institution elle-même en tant que lieu d'intégration de l'élève handicapé mental dans la société.

Nous croyons qu'un programme de professionnalisation qui prend en considération les intérêts et les nécessités des individus peut les insérer dans la société dans leur condition de citoyens à part entière.

"nossa natureza é essencialmente produção de diferença e a diferença é gênese de devir-outro". (Suely Rolnik)

INTRODUÇÃO

A autonomia do aluno com deficiência mental¹ é o foco provocativo desta pesquisa. Entendemos que uma série de elementos estão envolvidos nesta temática e, por isso, a necessidade de fazer certos recortes. O espaço ao qual se delimita esta investigação é a oficina de profissionalização da instituição de educação especial/ APAE de Florianópolis. Optamos por nos aproximar e analisar a seguinte questão: a atuação das profissionais² em relação à construção da autonomia do sujeito com história de deficiência mental que frequenta a oficina de profissionalização. Deparamo-nos com um panorama multifacetário: desde a reflexão sobre a deficiência, a finalidade da instituição de educação especial, a formação do grupo de profissionais, a função da oficina de profissionalização até a inserção na sociedade da pessoa considerada deficiente via mercado de trabalho.

Quanto à questão que envolve a deficiência, e com o objetivo de visualizarmos quantitativamente a população que é considerada como tal, transcrevemos abaixo alguns dados:

¹Estamos usando a expressão "aluno com deficiência mental" porque, a partir do momento em que ele é aceito na instituição de educação especial, é enquadrado na categoria de "deficiente" pela instituição e reconhecida socialmente. Nos espaços educacionais, a terminologia utilizada é "portador de deficiência mental". Preferencialmente, estaremos referindo-nos ao sujeito com história de deficiência.

² No decorrer desta pesquisa estaremos nos referindo às profissionais no gênero feminino, por representarem 85% das pessoas entrevistadas.

"A OMS³ e o UNICEF trabalham com percentual base de 10% da população, incluindo os deficientes mentais 5%, físicos 2%, auditivos 1,5%, múltiplos 1% e visuais 0,5% (Senado Federal Brasil 1991). Supõe-se que o índice seja maior nas regiões não-desenvolvidas, em virtude de fatores como: desnutrição, precariedade das condições sanitárias, doenças endêmicas incapacitantes, práticas irracionais relacionadas com o parto e tratamento inadequado de infecções. O quadro se agrava com as tristes conseqüências da combinação da deficiência com a pobreza" (Ferreira, 1993, p.33).

Estes índices são expressivos e estão relacionados às políticas públicas do país que cada vez mais agravam as condições de vida da maioria da população. Parte dessa população, considerando a faixa etária, a capacidade produtiva, o interesse, a saúde, etc, poderia ser remunerada por estar exercendo alguma atividade. Também não existem medidas eficazes quanto às políticas públicas já existentes no sentido de garantir ao sujeito portador de alguma deficiência condições para habilitar-se ao exercício de atividades produtivas. Somente as pessoas que já tiveram acesso ao mercado de trabalho e depois foram consideradas deficientes têm exercido maiores pressões para reivindicar seus direitos de participação social.

São poucas as pesquisas (ou sua divulgação) sobre as diversas funções exercidas pelos indivíduos egressos de instituições de educação especial. No que se refere especificamente ao funcionamento dos cursos de profissionalização as análises são mais escassas ainda: não se discutem as modalidades de oficinas profissionalizantes oferecidas, nem a capacitação das profissionais envolvidas. Que perspectiva, enquanto cidadão, tem o sujeito considerado deficiente mental frente à falta de alternativas para

³OMS: Organização Mundial de Saúde;
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

realizar alguma atividade produtiva? Estas são algumas questões relevantes a serem consideradas no estudo da profissionalização do sujeito com história de deficiência mental.

A maioria das instituições de educação especial é constituída pelas APAEs e Sociedades Pestalozzi. Reconhecidas como filantrópicas, mantidas em parte com verbas federal, estadual e municipal, além de doações da comunidade, parecem agir de maneira assistencialista perdendo o caráter crítico e engajado da educação, à medida que parecem não considerar o aluno na sua totalidade, como ser criativo, participante e que pode almejar ser feliz.

As bases da presente pesquisa tentam, no entanto, distanciar-se do citado caráter assistencial. Volta-se ao caráter engajado da educação explicitado nas palavras de Paulo Freire "estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade", (...) "a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito" (Freire, 1979, p.25 e p.34). Complementando estas palavras, citamos Makarenko ao dizer que:

"estou convicto de que a finalidade da nossa educação reside não somente em educar um homem de espírito criador, um homem cidadão capacitado para participar com a máxima eficiência na edificação do Estado. Nós devemos educar, também, uma pessoa que seja obrigatoriamente feliz" (Makarenko in Capriles, 1989, p.49).

A concepção de educação, resultado do trabalho teórico e prático deixada por educadores como Makarenko e Paulo Freire, permeia esta pesquisa. Educação como base para o indivíduo 'chegar a ser sujeito', participante crítico de sua realidade, cidadão feliz. É neste sentido que se entende a educação como um ato de conhecimento e prática de liberdade.

Esta concepção de educação, de certa forma, corresponde à visão de educação registrada nos documentos oficiais de nosso país, que coloca a educação especial como integrante do sistema nacional de educação. Isto está explícito, por exemplo, no relatório do 'Seminário: O Plano Decenal e a Educação Especial' quando estabelece: "sob o enfoque sistêmico, a Educação Especial integra o Sistema Educacional vigente identificando-se com sua finalidade que é a de formar cidadãos conscientes e participativos" (05 a 08/ 7/ 1994). É, a instituição de educação especial, na sua concretização, realmente, um espaço de educação para cidadania? Embora usufruindo de alguns benefícios oficiais e seguindo orientações e normas contidas nas diretrizes oficiais, as ações da instituição de educação especial não parecem estar conseguindo implementar tais diretrizes.

Este eixo temático insere-se na problemática que abordamos. Dele consideraremos somente aquilo que estiver diretamente relacionado ao tema "Autonomia". Relacionaremos o tema à prática educativa concretizada na oficina de profissionalização, considerando os seguintes aspectos: concepção de autonomia das profissionais e sua realização no cotidiano escolar. Consideraremos, também, a formação e a experiência das profissionais, sua concepção sobre educação, deficiência mental e a finalidade da escola, além da discussão sobre o prontuário.

O termo **autonomia** é de origem grega: *autos* = *mesmo*, e *nomos* = *lei*, que significa a *faculdade de se governar por si mesmo* (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa). *Autonomia consiste em ter leis próprias. Aplicada primeiramente aos povos e Estados, o termo veio posteriormente a aplicar-se a indivíduos, ao conhecimento, às diversas ciências e às próprias realidades* (Enciclopédia Luso-brasileira de Filosofia). *Autodeterminação, independência* (Enciclopédia Saraiva do Direito).

Nas palavras do educador Paulo Freire o termo autonomia ganha a condição de se constituir enquanto processo, envolver relação e experienciar a liberdade:

"Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na

experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade" (1997, p.120).

"A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. (...) É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca..." (1997, p.119).

Assim, queremos sublinhar que nesta pesquisa estaremos utilizando o termo autonomia supondo que ela seja construída na relação com o outro, desenvolvendo-se na prática cotidiana. Quanto ao sujeito com história de deficiência mental, pensamos que o processo da autonomia pode ganhar mais sustentação quando ele sai da instituição de educação especial apto a exercer uma atividade ocupacional ou profissional integrada à sociedade. Por isso, fizemos o recorte da oficina de profissionalização. No caso, enfocaremos a autonomia construída ou não no espaço de profissionalização de pessoas consideradas deficientes mentais.

Estudamos nesta pesquisa a dinâmica das oficinas de profissionalização na APAE de Florianópolis. Nosso olhar sobre as oficinas visa a analisar a atuação das profissionais em relação à construção da autonomia do aluno considerado deficiente mental e entender como este

sujeito pode contribuir no movimento de sua própria autonomia para a conquista dos chamados direitos de cidadania.

Nesta pesquisa queremos, ainda, experienciar a aventura de poder revelar certos aspectos do contexto da oficina de profissionalização e tornar transparente a possibilidade do sujeito com história de deficiência assumir-se como cidadão de direitos. Acreditamos que

"A prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade" (Paulo Freire).

capítulo I **QUESTÕES TEÓRICO - CONCEITUAIS**

Visão histórica da construção da deficiência:

A leitura e a concepção da deficiência mental é realizada por diferentes abordagens através dos tempos, conforme os interesses das pesquisas científicas, das conveniências políticas de cada época e, principalmente, pelas transformações sócio-culturais da sociedade. Muitas vezes o sujeito com história de deficiência não era considerado como ser humano. Poderia ser santo ou demônio, feiticeiro ou doente, ou alguma aberração da natureza.

A estas abordagens incluiu-se, posteriormente, a concepção da deficiência mental sob o aspecto orgânico e, a partir disto, aparecem as abordagens educacionais. Mais tarde, passa a vigorar uma visão psico-social da deficiência mental.

As concepções orgânicas predominaram no século XIX. Fazendo uso de 'argumentos científicos', "entendiam a idiotia e outras deficiências como produto de estruturas ou eventos neurais" (Pessotti, 1984, p.18). Ou seja, o retardamento mental estava incluído no quadro das patologias, como mais uma variante da demência. Isto resultava, como na antiguidade, na segregação, "não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença" (idem, p.24).

Ainda no século XIX, a pedagogia volta sua atenção para a problemática do retardamento mental. Jean Itard, considerado "um dos grandes pioneiros da educação de surdos-mudos além de ser o primeiro pedagogo da oligofrenia e teórico da educação especial de deficientes mentais" (Pessotti, p.30), destacou-se com sua experiência na educação e socialização do 'menino selvagem de Aveyron'. Permitindo outra leitura da deficiência mental,

desmistificou a idéia de 'castigo' e 'pecado' sustentada pela igreja. "A causa do retardo de Victor (nome dado ao menino por Itard) é, para seu mestre, a carência de experiências de exercício intelectual devido ao isolamento (...). Dizia, também, que é na estimulação e ordenação da experiência que se encontra a 'curabilidade' do retardo" (p.41). Para Itard 'o homem não nasce homem mas é construído como homem' (idem, p.39). Itard valorizava o convívio social para o melhor desenvolvimento de Victor, respeitava seus gostos e motivações para introduzir gradativamente alterações no ambiente que o cercava. Teve a preocupação de estimular a sensibilidade sensorial, criar repertórios comportamentais (provavelmente, tenha propiciado o surgimento da teoria comportamental), de desenvolver atividades e noções que favorecessem à aquisição de outras mais complexas. Itard provou que era possível o desenvolvimento da mente humana, ao conseguir a socialização de Victor.

No início do século XX, a psicologia tratou da deficiência mental, mais especificamente, enquanto questão teórica, principalmente com os trabalhos de Binet, Terman e outros psicometristas. Os testes de inteligência passaram a ter relevância na determinação da deficiência mental a qual seria considerada em vários níveis e derivada de múltiplas causas. Mantinha-se o argumento de que 'a inteligência seria um atributo herdado, estável ao longo da vida do indivíduo' (Campos, 1992, p.4), para solidificar a separação entre os possuidores de inteligência e os deficientes mentais. Sobretudo, naquele momento, predominava a influência da teoria evolucionista de Darwin, que, apregoava a eugenia, ou "o desenvolvimento evolutivo da natureza viva mediante a seleção natural" (Dicionário de Filosofia, p. 104).

Tais teorias respaldaram o discurso liberal, que, apregoando oportunidades iguais a todos e ocasionando o acúmulo de bens para alguns, produziu uma pedagogia liberal individualizante. "A teoria liberal em educação privilegia uma concepção de experiência que é equacionada como 'o atendimento das necessidades das crianças' ou como o desenvolvimento de relações cordiais com os estudantes, de tal maneira a ser possível manter ordem e controle na escola" (Giroux, 1992, p.70). Com isso, existiam os alunos que correspondiam ao conhecimento oferecido e àquela proposta 'harmoniosa'.

de funcionamento de escola e que 'incorporam e reproduzem as relações sociais e culturais que caracterizam a sociedade mais ampla' (Giroux, p.74). A discriminação acontecia sutilmente, ficando à margem da sociedade aqueles que não partilhavam ou não se enquadravam na lógica da dominação. Isto resultou na segregação das pessoas consideradas deficientes em instituições, escolas e hospitais ou prisões e manicômios, para não incomodar a dinâmica da sociedade.

As instituições mantidas pela filantropia e benevolência da elite liberal da primeira metade do século XX tinham como propósito apenas proporcionar cuidados materiais ou assistenciais. Era necessário fazer o recolhimento das 'pessoas com deficiência mental', isto é, retirá-las do convívio da família e da comunidade. Isto, também, evitaria o questionamento sobre os serviços públicos de saúde, educação e infra-estrutura. Para Paula, "esta prática segregativa utiliza-se de uma série de estratégias que objetivam uma disciplinarização da diferença, colocando-a no lugar que lhe é destinado pela sociedade" (1994, p.18).

Hoje, também existem as instituições de educação especial que estão pautadas na prática segregativa, oferecendo apenas cuidados materiais e assistenciais ao 'aluno portador de deficiência', sem considerá-lo enquanto sujeito da construção da autonomia e apropriação do saber, além disto, 'fazedor de história'.

Elementos para uma educação crítica:

Entre as décadas de 60 a 80, há uma efervescência de estudos sobre teorias educacionais, provocando a criação de escolas das mais diversas correntes. Entre estas correntes há aquela que apresenta como elemento central o trabalho. Nela buscamos subsídios para correlacionar a concepção de trabalho via instituição de educação à construção da autonomia, pois

"O trabalho, como mostrou Engels, é o fator principal no processo de transição do macaco

para o homem. 'É a primeira condição fundamental de toda a vida humana; e o é em tal grau que, em certo sentido, devemos dizer: o trabalho criou o próprio homem' " (Vygotsky, 1996, p.88).

O homem organiza-se socialmente pelo trabalho, sendo o próprio trabalho a expressão de sua relação social. Assim, o homem cria formas de viver pelo trabalho e constitui-se como homem através do trabalho.

O trabalho, no entanto, é histórico. Não paira acima dos homens e das relações sociais. Assim como são diferentes as maneiras de controle do homem sobre a natureza, são diferentes, também, e de acordo com os diversos modos de produção, as formas de controle dos homens exercidas sobre si mesmos. Daí a historicidade citada e a relação direta que entrelaça homens, trabalho e sociedade.

O trabalho, portanto, pode construir e educar o homem para que aprenda a viver consigo mesmo e com a natureza. E Vygotsky acrescenta que o autocontrole sobre si e sobre a natureza também deriva do trabalho, pois

"o animal está totalmente preso à própria natureza, enquanto o homem domina a natureza e a obriga a servir a seus fins. Neste caso, novamente, deve isso ao trabalho. O processo do trabalho exige que o homem tenha certo grau de controle (...). Esse controle sobre si mesmo baseia-se, essencialmente, no mesmo princípio em que se baseia nosso controle sobre a natureza" (Vygotsky, 1996, p.89).

Este princípio, inferimos, é o de compreender o ser humano sem compartimentá-lo ou reduzi-lo, considerando-o em suas dimensões sociais, culturais, artísticas, ecológicas, etc.

Sendo assim, parece oportuno lembrar a proposta educacional comentada por Gramsci de uma escola "única de cultura geral, humanística, formativa" (Gramsci, apud Arruda, 1989, p.68).

A escola deve estar voltada para a educação do ser humano que "deve ser concebido como um ser em processo, pluridimensional, que vai se construindo por meio do seu viver e fazer e que vive, ao mesmo tempo, as várias dimensões da sua realidade corpórea, mental, intelectual, intuitiva, afetiva e espiritual" (Arruda, p. 69).

As críticas à educação burguesa e às propostas de educação socialista elaboradas inicialmente por Marx e pelos teóricos marxistas posteriores, assim como pelos teóricos progressistas a partir dos anos 60, proporcionaram inúmeros avanços para o cotidiano escolar. Pudemos ver os reflexos destas influências nos anos 80, especialmente, com a participação da comunidade nas diretrizes da escola, o engajamento com a realidade e a reivindicação de escola para todos, pública e gratuita.

Algumas contribuições vêm de Snyders. Fala da importância do momento presente e da alegria na escola, com a possibilidade de integrar o cotidiano dos alunos na vida escolar, de trazer para os conteúdos escolares aqueles conhecimentos relacionados com as minorias sociais, com os preconceitos e as dificuldades, enfim, de trazer para dentro da escola as contradições da sociedade. Se esta perspectiva não permite resolver as contradições, sua "pedagogia progressista" indica a possibilidade de uma educação que tem o papel de conscientizar-se dos conflitos, ao invés de ignorá-los ou ocultá-los como ocorre na educação tradicional. Na explicação de Paulo Freire, esta "conscientização é intencionalmente orientada para o mundo, (...) quando surge a conscientização, há a reflexão, (...) o homem não só sabe, mas sabe que sabe" (Torres, 1979, p.30).

Makarenko, educador socialista, apregoa em sua prática educacional uma visão social abrangente. Tem a concepção de que "a prática pedagógica é a organização do coletivo para a educação da personalidade no coletivo e, somente, através do coletivo". Abre perspectivas para uma educação que trabalha o coletivo de alunos, professores e funcionários, baseado em

valores e atitudes como a cooperação, a solidariedade, a responsabilidade, a troca e a participação. Contrasta com a educação tradicional e, especialmente, a tecnicista que enfatizam a formação e o desenvolvimento da individualidade na escola, preparando para uma sociedade baseada no sucesso e esforço individuais (própria da educação liberal antes citada).

Giroux apresenta elementos importantes para a análise da prática educativa. Critica, fundamentalmente, a concepção de conhecimento empirista e positivista que predomina na educação tradicional com suas conseqüências na relação professor-aluno. Por outro lado, apresenta uma reelaboração da teoria de educação dos marxistas através da incorporação da análise da cultura como fator essencial na composição de uma visão crítica da educação.

Numa perspectiva crítica, com a concepção de conhecimento baseada na relação dialética sujeito-sociedade, portanto, da não neutralidade, o professor torna-se mediador da relação aluno/conhecimento. Surge, assim, a necessidade de buscar teorias para a compreensão do processo de aprendizagem que se oponham aos modelos mecanicistas e behavioristas que predominam nas tendências tradicionais. Vem ao encontro deste anseio a abordagem interacionista ou histórico-cultural do processo da aprendizagem que enfatiza, a partir dos aportes teóricos de Lev Vygotski, o processo em detrimento do produto; a historicidade do conhecimento, portanto, as verdades relativas e históricas; a necessidade da contextualização do conhecimento e da participação ativa do aluno com sua vivência e concepção da realidade. "É necessário ressaltar, na abordagem vygotkiana, (...) uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere" (Rego, 1995, p.93).

Da interação dialética homem-ambiente/ social e cultural acontece a construção do novo conhecimento e isto deve mover o processo educativo. Como sugere Arruda,

"trata-se de conceber um sistema educativo não como simples depositário ou canal de

transmissão de um conhecimento já acabado e definitivo, que se chama equivocadamente de saber científico, mas sim como um processo complexo de relações de ensino-aprendizagem que visa acima de tudo a capacitar os estudantes, desde a infância para se autoeducarem, isto é, pensarem e agirem com autonomia, e, assim, descobrirem e construir o novo conhecimento. Trata-se de desenvolver educadores integrais, capazes de tomar como centro do processo educativo não a palavra e o saber magisterial, mas todas as atividades e vivências da criança, os seus processos de descobrimento, socialização e singularização" (Arruda, 1989, p.72).

Arruda fala de processo educativo como algo em movimento, vivo que solicita 'educadores integrais', e, simultaneamente, que estão se desenvolvendo, amadurecendo e se comprometendo com os alunos.

Uma visão crítica da educação requer compromisso social com a população envolvida e se contrapõe à suposta neutralidade do conhecimento, da postura do pesquisador e da ação do professor.

Hoje, tem-se o enfrentamento das várias correntes educacionais, da concepção mais tradicional de educação à mais progressista. Ocorrem mudanças na sociedade, fala-se da globalização e assistimos aos avanços da tecnologia. Isto traz implicações também às diversas concepções vigentes relacionadas à deficiência mental, da atuação profissional, da pessoa com história de deficiência mental, do lugar que lhe é destinado e que ocupa na sociedade ou daquele que pode ser conquistado.

Um novo ponto de vista sobre a deficiência mental ainda apoiado em elementos ambivalentes:

Atualmente, os adeptos da concepção orgânica de produção da deficiência mental têm estado presente na sua prevenção através do acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério. Há maternidades, hoje, garantindo a intervenção médica em situações de feto de alto risco. No Brasil já existe a lei do "Teste do Pezinho" que permite detectar doenças do metabolismo, de modo que a criança possa receber tratamento adequado e evitar o comprometimento do seu desenvolvimento físico e mental. Uma vez realizada a detecção de anomalias cromossomiais, infecção virótica ou exposição de radiação, são buscadas alternativas de intervenção para minimizar os efeitos prejudiciais ao desenvolvimento do indivíduo. Contudo, não basta ter a lei, pois parte da população não tem acesso nem à realização do teste do pezinho, nem a qualquer tipo de tratamento. De qualquer forma, no momento em que a concepção orgânica considera a ação preventiva no atendimento ao indivíduo num processo contínuo de desenvolvimento, poderíamos, perfeitamente, articular tal procedimento à concepção de educação que fundamenta esta pesquisa. Neste sentido trazemos, aqui, informações que parecem abandonar a visão puramente organicista da deficiência.

Em 1992, verificamos uma mudança de rumos com a nova abordagem defendida pela Associação Americana sobre Retardo Mental (AAMR). Tratava-se de uma concepção considerada multidimensional, principalmente, por valorizar a conduta adaptativa e oferecer a intervenção de práticas profissionais de acordo com a necessária modalidade de apoio. As intensidades de apoio são classificadas da seguinte maneira: a- intermitente: é oferecida ajuda à pessoa quando se fizer necessária; b- limitado: este apoio acontece num período de tempo limitado ou numa situação de transitoriedade; c- extenso: consiste num apoio regular, sistemático; d- generalizado: é constante e de alta intensidade.

Verdugo Alonso acrescenta que "para identificar o perfil e intensidade dos apoios requeridos é necessário analisar as demandas ambientais e os

possíveis sistemas de apoios que podem suprir as carências existentes" (1992, p.14). Transcrevemos a seguir a definição de retardo mental da AAMR:

"Retardo mental faz referência a limitações substanciais no funcionamento atual. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que geralmente coexiste junto a limitações em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades de adaptação: comunicação, auto-cuidado, vida no lar, habilidades sociais, utilização da comunidade, auto-direção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se faz manifestar antes dos 18 anos de idade" (Verdugo Alonso, 1992, p.11).

Como podemos observar, tal concepção permanece vinculada aos **testes de inteligência**. Um argumento que vem respaldar a 'neutralidade científica' permitindo excluir sujeitos que apresentam 'desvios significativos'. É possível interpretar estes resultados de forma aleatória; exclui-se ou inclui-se conforme a conveniência do setor dominante na sociedade ou da política em vigor.

Campos (1992, p.6) ao citar Helena Antipoff diz que "os testes de inteligência que vinham sendo elaborados serviam para avaliar o que ela chamou de 'inteligência civilizada', isto é, (...) 'os testes se dirigem à natureza mental do indivíduo polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo'".

Convém considerar que a maioria dos testes tem origem noutra contexto sócio-cultural, principalmente trazidos dos Estados Unidos. Traduzidos e adaptados, não vêm, necessariamente, contemplando as características intrínsecas de nossa realidade, sendo, inclusive, aplicados de forma

mecânica, sem que haja conhecimento profundo de sua história, contextualização e aplicabilidade.

Além disto, fazemos-lhes outras ressalvas. Primeiro: os testes são considerados apenas enquanto resultado, dispensando a oportunidade de refleti-lo enquanto processo. Ou seja, ignora-se como se estabeleceu a relação entre o educando e o profissional; se o educando já esteve em outras situações de teste e como as vivenciou; o porquê desse encaminhamento, etc. Segundo: o desenvolvimento do potencial do sujeito é destituído de seu caráter dinâmico, vivo. Uma vez aplicados os testes, o sujeito poderá ficar por toda a sua vida com aquele resultado, marcado com o QI *x* e o rótulo: super-dotado, inteligente ou deficiente mental. Finalmente, podemos registrar o caráter controlador e estigmatizante que resulta da aplicação de testes psicológicos.

"Ou na falta de qualquer outra coisa, 'mostra sinais que sugerem organicidade'. (...) Em mais de vinte anos de trabalho psiquiátrico, jamais encontrei um psicólogo que, a partir de um teste projetivo, dissesse que o sujeito é uma "pessoa normal, mentalmente sadia" (Szasz, 1984, p.64).

Cria-se um agravante na prática das instituições, pois os professores que acessam a pasta deste aluno (o chamado prontuário), partem do referencial QI *x*, estanque e determinado. Com esta informação, a relação professor-aluno já parte de uma origem enviesada e vai se sustentar numa informação estática e determinante, reforçando a desigualdade. Muitas vezes veremos o aluno submetido ao rótulo e o professor apenas cumprindo com delicadeza e pontualidade a função de guardião e, não, aquilo que lhe compete, que é educar.

Entretanto, podemos ter outros olhares para entender o desenvolvimento do sujeito. As concepções tradicionais falam de inteligência, desta ou daquela maneira. Nesta dissertação utilizaremos o conceito de desenvolvimento que não rotula o sujeito, que não fala de suas incapacidades, fundamentalmente,

mas de suas possibilidades. Vygotski define o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" ou zona de desenvolvimento potencial, como:

"a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinada pela capacidade de resolver independentemente um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob o auxílio de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz" (Pérez Pereira, 1987, p.48).

Com este conceito, Vygotski tratava 'de superar os limites do diagnóstico convencional, que só determina o nível real já alcançado do desenvolvimento, mas que não nos oferece uma prospecção de seu futuro curso'. Sua busca estava em 'saber como intervir nesse desenvolvimento, otimizando-o' (Pérez Pereira, p.48). Assim, fazer o **diagnóstico** do aluno, implica numa riqueza de detalhes, de forma que o coeficiente de inteligência 'x', resultante da aplicação de testes, não determine as ações ou a inércia dos profissionais. O diagnóstico deveria ser a abertura que permitisse visualizar uma proposta de trabalho com o aluno, a leitura de necessidades reveladas e as possibilidades.

A contribuição da coleta de dados torna-se eficaz quando serve de instrumento de aproximação e compreensão do sujeito com história de deficiência e de sua família, não se trata de armazenar ou sub-utilizar as informações colhidas.

O profissional deve aprender a fazer uma escuta dialética, e, não mecânica, do discurso da mãe durante a **anamnese** ⁴. Não se trata de invadir a vida familiar. Mas, principalmente, ouvir e garantir a presença da família na partilha do processo educativo, em todo o período de vida escolar deste

⁴A anamnese está contida no prontuário do aluno. Consiste na história de vida do indivíduo relatada pelos pais, desde a gestação, o parto, todo o período de desenvolvimento até o momento presente. Relaciona aspectos afetivos, sociais e os seus hábitos, o brincar, o sono e a alimentação; incluindo doenças sofridas pelo indivíduo e as presentes naquela família (hereditárias ou congênitas); fatos significativos que marcaram sua vida; e, a condição sócio- econômica familiar.

aluno na instituição. Não se trata de intromissão da família no trabalho educacional, mas de preservação do lugar de parceira na educação de seu filho. Para Agarez (1994, p.4), "o descaso com os dados reais da rotina destas famílias gera um certo distanciamento e acomodação da mãe em relação ao atendimento de seus filhos pela escola".

A autoridade e o conhecimento de educador lhe permitem aprender a ouvir o aluno, a fala de seu corpo, de sua voz, de seus costumes, de suas decepções e seus quereres. A relação existe à medida que um conhece o outro, descobrindo com quem se está lidando. Os profissionais auxiliam o aluno a transitar entre os obstáculos, enfrentar alguns, desviar ou superar outros. O desafio existe para ambas as partes, educador e educando.

A necessidade da flexibilidade, da parceria na busca, no respeito da sabedoria do educador como do educando, que mesmo avaliado/diagnosticado é também uma autoridade na história de sua vida, e, portanto não pode ser domesticado e, sim, se 'reserva o direito indiscutível da crítica e do controle'.

"Em assuntos de botas, delego a autoridade ao sapateiro. Quando se trata de casas, canais ou estradas, consulto a autoridade do arquiteto ou engenheiro. Para cada tipo específico de conhecimento recorro ao cientista deste ramo. Escuto-lhe livremente e com todo o respeito que me merece sua inteligência, seu caráter e seus conhecimentos, ainda que sempre me reserve o direito indiscutível da crítica e do controle.

Se me inclino ante a autoridade dos especialistas e me declaro disposto a seguir em certa medida e enquanto me pareça necessário suas indicações gerais e inclusive suas diretrizes, não é porque sua autoridade

me é imposta nem pelos homens nem por Deus.

Me inclino ante a autoridade dos especialistas porque me a impõe minha própria razão. Sou consciente de que somente posso abarcar em todos os seus detalhes e desenvolvimentos positivos uma parte muito pequena do conhecimento humano. Nem sequer a maior das inteligências seria capaz de abarcar a totalidade. Disto resulta, para a ciência tanto como para a indústria, a necessidade de divisão e associação do trabalho. Tomo e dou; tal é a vida humana. Cada um é um dirigente competente e por sua vez está dirigido por outros. Em conseqüência, não há autoridade fixa e constante, senão um intercâmbio contínuo de autoridade e subordinação mútuas, temporais e, sobretudo, voluntárias" (Bakunin, 1978, p.321).

Os profissionais, especialistas da educação, com um tipo específico de conhecimento, informações e experiências, isto é, com sua qualificação profissional, têm seus instrumentos de trabalho. Conforme são usados, os instrumentos poderão contribuir para o desenvolvimento do aluno ou para atrofiar sua potencialidade.

O **prontuário** é um exemplo, pois tem a função de orientar o trabalho do profissional e permitir uma constante avaliação do desempenho do aluno. O prontuário pode apontar caminhos para viabilizar a construção da autonomia do aluno com história de deficiência mental. Desse modo o professor reunido com a equipe técnica deveria discutir se estão trabalhando rumo às potencialidades do aluno, favorecendo seu desenvolvimento integral, sua autonomia ou, ao contrário, trabalhando no sentido de consolidar a deficiência.

A construção da deficiência pode acontecer através do prontuário, se for exclusivamente espaço-registro das dificuldades do aluno, criação de limites, fechando perspectivas e acarretando seu confinamento. É certo que muitos alunos confinados simbolizam a perenidade da instituição educativa. Isto implica um posicionamento dos profissionais diante da deficiência e da autonomia do aluno em sua prática cotidiana.

Profissionais da área podem contribuir ao ousar perante novos desafios. Se, hoje, trata-se de viabilizar com eficácia a integração do sujeito com história de deficiência, a expansão do mercado de trabalho, políticas públicas democráticas, etc, depois surgirão outras. Inclusive, a questão de compreender e tratar a educação como um todo sem que tenha o anexo da educação especial. Conforme está indicado no Plano Nacional de Educação, o que é chamado de "educação especial", "fica incluída em todos os níveis e modalidades de ensino da educação regular". É óbvio, que para isto,

"essa política inclusiva e integradora exige intensificação, quantitativa e qualitativa, na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços públicos especializados para assegurar o desenvolvimento dos alunos" (p.7, 1997).

Sobretudo, torna-se necessário,

"Produzir uma nova instituição; um cotidiano que fala da vida, da criação, da miséria, da política, da transformação do papel de técnicos, do encontro /desencontro com familiares, da aproximação com organizações do bairro, da construção de uma nova cultura" (Nicácio, 1990, p.13).

Percebemos que a instituição educativa precisa ser revista, transformada, e, principalmente, construída com base num projeto educacional participativo e solidário. A educação é tratada de forma espartilhada e, especialmente a educação especial, funciona à parte do ensino regular. O aluno da educação especial recebe uma nomenclatura própria que pode ser 'o indivíduo portador de deficiência mental' ou, ainda, 'portador de necessidades especiais'. Ou seja, refere-se ao aluno a partir do momento em que é introduzido na instituição de educação especial, com uma caracterização que automaticamente, torna-o estigmatizado. A continuidade da educação especial é sustentada pela falta do diálogo necessário para desvendar e enfrentar as causas e efeitos do estigma.

"Quando normais e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam manter uma conversação ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia, porque, em muitos casos, esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma" (Goffman, 1982, p.23).

Porém, qualquer que seja a **terminologia** empregada nas últimas décadas, permanece a criação do estigma, relacionado à concepção de educação especial. Há indícios de que os testes de inteligência foram fator determinante para enquadrar pessoas na categoria de deficiente mental. O que se concebia nos séculos anteriores era que o excluído da sociedade se enquadrava na categoria de louco, herege ou feiticeiro. Nos finais do século XIX, com o avanço da ciência da psicologia, pudemos verificar maiores estudos sobre os testes de inteligência e sua aplicação. Atualmente, o uso dos testes de inteligência subsiste através do diagnóstico⁵. Isto vem refletir na atuação dos profissionais junto ao aluno, pois eles têm acesso não

⁵O diagnóstico realizado na instituição de ensino especial é composto pela anamnese mais a avaliação do indivíduo feita pela equipe técnica e discutida em conjunto, de modo que sejam registrados uma conclusão diagnóstica e os encaminhamentos necessários. Cada área técnica tem seus métodos próprios de avaliação.

apenas ao diagnóstico, mas, principalmente, ao QI⁶'x' atribuído ao aluno, ou seja, significa que o aluno 'rende' a nível leve, moderado, grave e profundo⁷.

O termo "deficiência mental" surgiu em 1939, no Congresso de Genebra, com o objetivo de ter um termo único e preciso, substituindo o termo "anormal" e passou a ser usado pela literatura educacional oficial brasileira nos anos 70. Já se denominou 'excepcional', e atualmente usa-se o termo 'portador de necessidades especiais'.

Para Silveira Bueno (1993, p.30),

"a substituição terminológica é usualmente encarada como reflexo de posições mais democráticas ou de crença nos valores humanitários ou, mais ainda, que respondem unicamente ao desenvolvimento científico sem que se leve em conta que o conhecimento do homem sobre ele mesmo é construído sobre fenômenos em que este

⁶QI: "O funcionamento intelectual global é definido como um quociente de inteligência obtido pela avaliação com um ou mais testes de inteligência geral, administrados individualmente. Considerar o QI com alguma flexibilidade permite a inclusão, na categoria Retardamento Mental, de pessoas com QIs um pouco mais altos que 70 e que exibam déficits significativos no comportamento adaptativo. Um QI com nível 70 foi escolhido como limite superior porque a maioria das pessoas com QI abaixo de 70 requerem cuidados e serviços especiais, particularmente no período de idade escolar" (Gauderer, 1993, p. 31).

⁷a- RETARDO MENTAL LEVE: também chamado de 'educável', abrange cerca de 85% das pessoas com retardamento mental. Têm comprometimento mínimo em áreas sensório-motoras, atingem habilidades sociais e vocacionais adequadas a uma mínima auto-segurança.

b- RETARDO MENTAL MODERADO: constitui 10% do grupo com retardamento. Podem se beneficiar de um treinamento vocacional e, com moderada supervisão, cuidar de si mesmos. Na idade adulta, eles podem ser capazes de contribuir para a sua própria manutenção, desenvolvendo trabalhos não especializados ou semi-especializados, sob estreita supervisão em oficinas abrigadas ou no mercado de trabalho competitivo.

c- RETARDO MENTAL GRAVE: constitui 3% a 4% das pessoas com retardamento. Na fase pré-escolar, exibem um discurso escasso e o desenvolvimento motor pobre. No período escolar podem aprender a falar e serem treinadas para hábitos elementares de higiene. Escrevem poucas palavras e fazem contas simples. São capazes de desempenhar, com supervisão, tarefas simples na idade adulta. A maioria se adapta bem à vida em comunidade. A exceção são aqueles que têm déficits associados e que requerem enfermagem especializada ou outros cuidados.

d- RETARDO MENTAL PROFUNDO: aproximadamente 1% ou 2% das pessoas com retardamento mental. Exibem uma capacidade mínima de funcionamento sensório-motora. Necessitam de um ambiente altamente estruturado, além de ajuda constante e supervisão, e o relacionamento deve ser individualizado. Com treinamento apropriado, pode ocorrer progresso no desenvolvimento motor e nas habilidades de comunicação. Muitas dessas pessoas vivem na comunidade e a maioria participa de atividades diárias"(Gauderer, p.34).

mesmo homem é também seu produtor". (...) "a excepcionalidade (...) enquanto fenômeno social, foi construído pela própria ação do homem, estando sempre e necessariamente carregado de um sentido ideológico" (idem, p.31).

Sabemos que o termo 'indivíduo portador de necessidades especiais' aparece nas publicações mais recentes, nos documentos da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)⁸, nas conferências, ou seja, é referendado nas situações formais. Entretanto, podemos constatar que há profissionais nas instituições, usualmente, fazendo referência ao aluno como 'o deficiente' ou 'a criança' (qualquer que seja a idade). Estes termos estão interiorizados à concepção do profissional sobre a 'deficiência', bem como em sua prática educativa do cotidiano.

Contudo o profissional também se depara com a concepção de 'deficiência' explicitada nas atitudes da família. Tanto o profissional como a família fazem uso de uma terminologia que 'carrega um sentido ideológico' e, isto reflete na prática educativa e familiar no cotidiano do sujeito considerado deficiente.

Há o risco de o profissional, por ter se apropriado de um conhecimento científico, apresentar-se enquanto 'entendedor do assunto' e pretender repassar e/ou impor suas concepções de educação, deficiência e 'manejo' às relações familiares. Isto pode gerar entraves e distanciamento na relação profissional-família. Outra atitude, diferente do repasse, é a concretude do diálogo entre profissional e família, que certamente permitirá relações construtivas.

Por outro lado, atenua-se a questão ao falar em portador de 'necessidades especiais'; estas, todos nós temos de diferentes formas e momentos. Cada pessoa tem suas próprias necessidades porque é diferente de qualquer outra, é única no seu jeito de ser, aprender e agir. A diferença é uma

⁸Órgão autônomo do Ministério do Bem-Estar Social.

"categoria que expressa um aspecto do desenvolvimento da contradição. A diferença não existe sem identidade" (Diccionario de Filosofia, 1984, p.119, Progreso). O ser humano precisa da diferença para reconhecer a sua singularidade.

Omote (1994, p.66) bem nos adverte: "no entanto, as deficiências não são, do ponto de vista psicológico, diferenças individuais quaisquer. Aquelas têm, necessariamente, alguma significação de desvantagem e descrédito pessoal". Ao classificar o sujeito como deficiente ou qualquer termo substituto, fica posta sua desvalorização enquanto indivíduo na sociedade, além de vários outros impedimentos que ele irá encontrar.

Assim, a terminologia estigmatizante, presente nas relações da prática educativa e da sociedade, é impedimento para a construção da autonomia do sujeito com história de deficiência e para o reconhecimento de sua cidadania. O sujeito estigmatizado fica distanciado de acessar aos seus direitos de cidadão, ou de usufruir de recursos que lhe permitam o melhor desenvolvimento de suas potencialidades. Podemos observar que, muitas vezes, as famílias dessas pessoas também são estigmatizadas quando se empenham em buscar soluções ou tratamentos aos seus familiares e, inclusive, assumindo funções e tarefas que competem ao Estado.

Estas famílias, muitas vezes, são incompreendidas ou, até, discriminadas por setores da sociedade ao assumirem seus filhos. A família pode promover o encontro de seres humanos em busca de dignidade no relacionamento, porque a relação não é impessoal, não se trata de mãe e deficiente, e, sim, mãe e filho, ou irmã e irmão. São seres humanos se relacionando e convivendo com a diferença e com a dificuldade que possam apresentar. Em razão disso, podemos observar o número crescente de associações de famílias (de autista, síndrome de Rett, de Down e outras) que vêm compartilhando seus interesses comuns juntas aos seus filhos em defesa dos direitos de cidadania.

Quanto aos profissionais da área, as necessidades especiais desse sujeito, muitas vezes, são vistas enquanto mistério, curiosidade ou tema de pesquisa. Naturalmente, é possível buscar na pesquisa alternativas para

melhor propiciar a integração do sujeito com 'deficiência'. Sabemos também que o grande investimento em pesquisa não está a serviço da maioria da população. Com certeza, se uma parcela da tecnologia existente fosse revertida com recursos acessíveis à população, mais pessoas teriam oportunidade de usufruir das riquezas da sociedade e, portanto, viver mais dignamente.

Atualmente constatamos que vários segmentos da sociedade estão marcados pela segregação, inclusive as pessoas com história de deficiência mental. Podemos observar que a questão da deficiência é discutida nos mais diversos âmbitos, de eventos às publicações; é referenciada em leis e percebe verbas; envolve profissionais de diferentes áreas, mas ainda está relacionada à segregação. Isto nos permite questionar as concepções de sociedade, de homem e de educação dos indivíduos que fazem as leis e as pesquisas ou atuam diretamente com o sujeito que é considerado e tratado diferente. Quanto aos educadores que determinam as diretrizes no funcionamento da instituição de educação, questionamos a concepção de pedagogia veiculada que vem sustentando a segregação.

"A Pedagogia como procedimento científico lida com as interações que este indivíduo mantém: com a professora, consigo mesmo, com outros indivíduos dentro da situação escolar, com o material didático, com o ambiente, com a sociedade....Portanto a Pedagogia lida com processos de interagir/ observar/ calcular/ fazer opções" (Geraldi, 1994, p.72).

Então, a instituição educacional, espaço que é próprio para viabilizar a educação, a pedagogia e a interação, arrisca-se a segregar pessoas e sedimentar relações. Além disso, cria o compromisso com as famílias, cometendo um equívoco, ao oferecer todo o tipo de assistência aos alunos. Ou seja, as famílias tornam-se, ao mesmo tempo, reféns e aliadas coniventes com a instituição de educação ao permitirem que a instituição se

'adone' de seus filhos. Isto evita que as famílias reivindiquem ao poder público melhor atendimento nos postos de saúde, a urbanização da cidade sem barreiras arquitetônicas, transporte com acessórios específicos e outros recursos. E, assim, são mantidas a ordem e as regras de nossa sociedade. Para Silva (1992, p.78), "o processo de criação, seleção, organização e distribuição escolar está estreitamente relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista".

A sociedade capitalista, porém, gera também o lugar do conflito, porque tanto há a manutenção de seu funcionamento e dinâmica, quanto a reivindicação de uma nova ordem social, solidária e justa, com a necessidade de considerar as suas peculiaridades culturais, traços da história, os jeitos e os 'desajeitos' de cada sujeito-cidadão. Paula considera que "ser cidadão é ter o direito de ser homem, é pertencer à humanidade. A exclusão de uma parcela da população do acesso à cidadania impossibilita o caráter ético da sociedade. A cidadania só pode ser moral e efetiva se for universal" (1994, p.11).

Se parcela da população fica excluída de participar com dignidade da dinâmica da sociedade, ela terá de buscar meios alternativos para se expressar, se organizar e se tomar sujeito participante, construindo a autonomia e, conseqüentemente, o direito à cidadania.

Parece ousadia falar de autonomia referindo-se a uma pessoa que é desacreditada enquanto ser humano, que nem pode ser gente, para ser apenas o deficiente mental. Como apostar no desenvolvimento deste sujeito de modo que ele possa se comportar a seu modo, e, não adequadamente aos padrões da sociedade? Como desafiar a proposta pedagógica de uma instituição de educação especial a participar da construção da cidadania de seus alunos? Isto deixa exposta a concepção de autonomia dos próprios profissionais.

Trazemos, então, a questão: como introduzir mecanismos que contribuam para que o sujeito se reconheça enquanto ser com identidade e, que possibilitem a autonomia tanto do profissional como do aluno. A resposta simples pode ser: desde um processo de avaliação participativo e

consistente de eventos realizados ou de recortes da prática educativa que efetivamente permita que haja mudança e/ ou avanços.

Silveira Bueno, ao tratar deste tema, diz:

"aqueles poucos que conseguem, em nossa sociedade, superar todos os obstáculos não o fazem porque tenham, intrinsecamente, maior ou menor potencial, mas porque a eles foram dadas condições não acessíveis a todos, isto é, condições concretas de produção de sua autonomia e individualidade" (1993, p.52).

Assim, o que deveria ser direito de qualquer ser humano de vivenciar sua subjetividade, sua autonomia e cidadania, acaba sendo privilégio de poucos em nossa sociedade.

A autonomia permite ao sujeito aprender a discernir as possibilidades e os limites particulares e sociais de resolução de seus problemas, necessidades e desejos, mesmo que solicite ajuda. Numa perspectiva maior, a autonomia, enquanto processo dinâmico e crescente, é construída ao longo do desenvolvimento do homem com outros homens. Castoriadis fala da dimensão social da autonomia:

"a autonomia não é eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível e que não está fadada a permanecer inútil ou a violar por sua simples existência o que estabelece como seu princípio. É por isso que pode existir uma política da liberdade e que não ficamos reduzidos a escolher entre o silêncio e a manipulação, nem mesmo à simples

consolação: "afinal, o outro fará o que quiser". É por isso que sou finalmente responsável pelo que digo (e pelo que calo). A autonomia como a definimos, conduz diretamente ao problema político e social.(...) não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva.(...) Nenhuma autonomia individual pode superar as conseqüências (...) de condições de privação e de opressão, manipulação, violência..., anular os efeitos sobre nossa vida, da estrutura opressiva da sociedade na qual vivemos" (1986, p.131).

Autonomia e integração na oficina de profissionalização.

Para aproximar a discussão sobre autonomia ao objeto específico desta pesquisa: a atuação das profissionais da oficina de profissionalização em relação à construção da autonomia do sujeito com história de deficiência mental, devemos contextualizar e compreender a função da oficina de profissionalização. Reportamo-nos às diretrizes básicas assinaladas no documento sobre Oficinas Pedagógicas elaborado pela equipe técnica da Sociedade Pestalozzi do Brasil/ Rio de Janeiro sob a supervisão da prof^a Olívia da Silva Pereira. ⁹

As oficinas pedagógicas tiveram seu início em 1945, com a fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil através de Helena Antipoff. Ao mesmo tempo que se instalava a oficina de carpintaria para o ensino de alunos,

⁹Tal documento é resultado da realização do 'Curso de Atualização para Educadores das Equipes Centrais de Educação Especial que atuam na profissionalização do Excepcional' em junho de 1984.

educadores participavam do curso de Orientação Psicopedagógica, preparando-se para o trabalho nas oficinas pedagógicas.

Compreende-se por oficina pedagógica: *"a modalidade de atendimento profissionalizante que emprega o trabalho manual como meio de educação e recuperação de excepcionais aliado a outras atividades, como música, esporte entre outras, caracterizando-se como forma intermediária de atendimento entre atividades escolares e trabalho produtivo". "Na oficina pedagógica o excepcional é considerado aprendiz que se educa pelo trabalho e para o trabalho, levando em conta que o trabalho é poderoso fator de integração social".*

Objetivos:

1. *"Habilitar e oferecer educação básica aos excepcionais face a sua futura integração na sociedade. É finalidade primordial habilitá-lo, profissionalmente, e adaptá-lo ao mundo do trabalho. É indispensável que a oficina pedagógica paralelamente às atividades profissionalizantes, ofereça atividades complementares, compreendendo programa de atividades livres, criadoras, esportivas e recreadoras, ou seja, o programa deve dar importância à educação social do aprendiz".*

2. *"Servir à comunidade proporcionando modelos de serviços, de treinamento profissionalizante para excepcionais. Concretiza-se através de intercâmbios de serviços com instituições, oferta de bolsas de trabalho, ampliação da oferta de subcontratos, campo de estágio e cursos para preparação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento de programas que visem à instalação e funcionamento de oficina pedagógica na comunidade".*

Apresentamos abaixo, resumidamente, outros aspectos deste documento que consideramos importantes para servir de subsídios nesta pesquisa:

Organização e funcionamento:

a) A média de idade dos alunos para admissão e treinamento na oficina pedagógica está compreendida entre catorze e vinte anos. Após os vinte anos, os casos de acordo com o grau de qualificação profissional poderão ser integrados no mercado competitivo ou protegido de trabalho.

b) O desenvolvimento do programa de atividades abrange três fases fundamentais:

- fase educativa: preparar o aprendiz para o trabalho, desenvolvendo-lhe atitudes e hábitos para o ingresso no setor de treinamento profissional;

- fase de treinamento de aptidões e de habilidades: o aprendiz passa em rodízio por alguns tipos de oficinas a fim de que seus interesses e aptidões sejam observados. Nesta etapa é importante o trabalho de avaliação vocacional;

- fase de treinamento e produção: há o cuidado de verificar como o aprendiz deve produzir. É preciso que sejam introduzidas, para incentivar o treinamento e a produção algumas medidas educativas: gratificações, promoções, competições e outras. É preciso cuidado para que não se desenvolva a idéia falsa de obrigação de pagamento quando o aprendiz não é capaz de produzir bem.

c) A oficina pedagógica é um serviço da comunidade. O entrosamento com os diferentes tipos de serviços nela existentes torna-se imprescindível, a fim de que possa atingir os objetivos e finalidade a que se propõe.

No documento são apresentados outros requisitos referentes: às condições físicas, ambientais e arquitetônicas; programa de atividades; recursos humanos e legislação. Não existe sistematização rígida de programas de treinamento nas oficinas pedagógicas. Entre as sugestões ressaltamos:

Metodologia de treinamento:

-a) reuniões periódicas com a equipe interdisciplinar devem ser previstas para estudo do treinamento da avaliação dos programas de desenvolvimento de cada educando;

-b) avaliação do treinamento; entre as diversas proposições, destacamos: caderneta de trabalho (registra todas as tarefas executadas no decorrer do treinamento e descritas pelo próprio aprendiz, no caso de ser alfabetizado, ou pelo observador, quando o aprendiz não domina a leitura e a escrita. Mensalmente é enviada à família para acompanhamento do progresso do aprendiz dentro da oficina; registro das peças confeccionadas, impressões do aprendiz; auto-julgamento; mapa de produção; entrevistas com a família e/ou responsáveis.

Caracterização de recursos humanos da oficina pedagógica:

O documento, formulado pela equipe de Pereira, aconselha utilizar os serviços de que a comunidade dispõe, sendo introduzido o voluntariado com supervisão da equipe técnica. A equipe interdisciplinar também tem a função de interagir com a comunidade.

Aos docentes e técnicos da equipe cabe: oferecer oportunidades educacionais que favoreçam o desenvolvimento integral do aprendiz; treinar o aprendiz em diferentes tipos de ocupação, das várias áreas de profissionalização; analisar as fases de execução das respectivas tarefas e adaptá-las ao treinamento de cada caso; manter atitude de estudo em relação às descobertas, aptidões e habilidades do aprendiz, fornecendo insumos para o orientador ou diretor técnico; reavaliar permanentemente o grupo de aprendizes quer no trabalho como no plano psicopedagógico; fazer levantamento das necessidades da oficina pedagógica junto à comunidade. Os instrutores da oficina pedagógica poderão realizar estágio em centros técnico-profissionais a fim de se habilitarem para o treinamento a ser introduzido em cada oficina, familiarizando-se com as técnicas usadas nas oficinas pedagógicas.

Tal documento serve de orientação /referencial para esta pesquisa. Entendemos que estas diretrizes das oficinas de profissionalização, embora elaboradas há mais de duas décadas, oferecem elementos importantes que nos permitem rever a função das oficinas e a atuação dos profissionais nos dias de hoje.

A oficina de profissionalização na sua origem está voltada para capacitar e inserir o aluno através do trabalho na sociedade com competência e dignidade. O aluno se educa pelo trabalho e para o trabalho. Prevê o encaminhamento do aluno ao mercado de trabalho através de intercâmbio de serviços com instituições, bolsas de trabalho, estágios, etc. A comunidade, através do voluntariado, é parte integrante desta proposta. De outra maneira, a oficina de profissionalização presta serviços à comunidade, atendendo as suas necessidades. É relevante a contribuição da Prof^a Olívia Pereira especialmente para os dias de hoje, no que se refere à parceria com a comunidade. Se se assume a comunidade enquanto parceira do processo de integração do aluno portador de 'deficiência', segundo Pereira, isto significa : 1 - ouvi-la quanto as suas necessidades, 2 - responder com profissionalização a essas necessidades, 3 - contar com voluntários nas diversas fases do processo de profissionalização do aluno.

Observamos que se refere à oficina enquanto um empreendimento pautado no trabalho manual, o que não necessariamente significa a alienação do sujeito através do trabalho. Também há o aspecto quanto ao uso da terminologia 'treinamento', o que difere de 'formação'. Ou seja, Freire (1997, p.130) argumenta que "a desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária...". Por outro lado, tal proposta de oficina de profissionalização considera indispensável a 'educação social do aprendiz', complementada com atividades criadoras e esportivas. O aluno é considerado enquanto sujeito integral e, portanto, deve ser estimulado quanto ao aspecto criativo, cognitivo, afetivo, social, ecológico e espiritual. A família pode acompanhar o desenvolvimento das atividades profissionais do sujeito que se apropria e participa de sua própria avaliação. A autonomia do aluno permite-lhe estar ciente daquilo que produz, da qualidade do que produz e a expressar suas impressões sobre a dinâmica da oficina de profissionalização.

Mais do que formar um grupo de profissionais, é necessário constituir-se em equipe interdisciplinar. Isto requer encontros periódicos e sistematizados, atitude de estudo sobre as descobertas e habilidades do aluno, discussões e avaliações da prática pedagógica, ou seja, uma constante preparação/formação da equipe interdisciplinar para exercer suas distintas funções em torno de um único projeto educacional.

Oficina de profissionalização: Qual seu significado atualmente?

A prática das oficinas atualmente não corresponde aos objetivos propostos por Pereira. A comunidade desconhece o trabalho realizado na instituição de educação especial e, especialmente, o funcionamento das oficinas. Desta forma, a preparação para o trabalho não tem aplicabilidade, pois os educandos não têm oportunidade de demonstrar aquilo que aprenderam, fora do âmbito da instituição.

Quando a instituição realiza algum convênio, este tem o caráter de mendicância ao invés de apresentar um candidato capacitado para alguma atividade produtiva. Isto é comprovado nas palavras de Manzini: "o profissional identifica que o aprendiz, para o mercado de trabalho é desconhecido, da mesma forma como o trabalho realizado pela instituição" (...) o sentimento de auxílio, de caridade (...) parece ser usado pela instituição de forma a promover a colocação do aprendiz" (1989, p.34).

Embora as oficinas atendam as seguintes áreas: horta, padaria, marcenaria com fabricação de itens próprios e trabalhos manuais, não capacitam o aluno para atuar na área. É comum estarem divididas em masculina (marcenaria e horta) e feminina (padaria e trabalhos manuais), independente da opção do aluno. Os alunos, ao serem remanejados ou 'promovidos' para o programa de profissionalização, ou seja, quase 'preparados' para sair da instituição de educação, devem permanecer ali em período integral. Quanto à qualificação profissional adquirida ali ou à

integração ao mercado competitivo ou protegido, cria-se um vazio. As discussões e questionamentos realizados ainda não são suficientes para provocar novas atitudes e práticas pedagógicas integradoras.

Percebemos que há problemas, embora nada conste em dados oficiais ou em publicações. São poucas as pesquisas sobre as oficinas de profissionalização e, menos ainda, sua divulgação. De acordo com Nunes e Ferreira "são escassos os estudos avaliativos de tais programas" (1993, p.50).

No programa de oficina, conforme já dito anteriormente (Pereira, 1984), o aluno " *é considerado aprendiz que se educa pelo trabalho e para o trabalho, levando em conta que o trabalho é poderoso fator de integração social*". Diante desta constatação podemos sugerir que ele é capaz de aprender diferentes atividades produtivas, desenvolvendo suas habilidades num determinado período de tempo e, depois, praticando-as, de forma autônoma, em algum outro lugar que não na própria instituição educacional.

A atividade produtiva pode ser um canal que viabilize a autonomia do aluno. O sujeito ao lidar com sua produção, vai se conhecendo, descobre seu melhor jeito de aprender e de se relacionar com os outros. O sujeito vai criando autonomia no seu cotidiano. Através de seu trabalho, ele se expõe à sociedade ao mesmo tempo que se integra, mesmo que seu rendimento econômico não seja suficiente para sua subsistência. Ou seja, o sujeito jovem/ adulto considerado deficiente passa a fazer parte do mundo das atividades adultas, fora de uma instituição de educação especial, especialmente, por estar capacitado a realizar uma atividade produtiva ou ocupacional.

Arruda, destaca a relação do trabalho e a educação:

"o trabalho no sentido mais abrangente de *poiésis* (Dussel), no sentido da produção do próprio existir humano - físico e psíquico, material e imaterial, individual e social, objetivo e subjetivo-, do descobrimento e da

produção do mundo, e a educação como processo de capacitação permanente do ser humano para esse existir, para esse descobrir e para esse produzir e produzir-se..." (1989, p.71).

Por outro lado, o saber permite compreender o processo de produção, ou seja, trata-se de pensar o trabalhador participando do processo de produção e suas implicações. Compreender o porquê de sua produção, onde ela se localiza no mercado de trabalho, o valor de seu trabalho na conjuntura econômica.

Não falamos do trabalho-alienação, mecanizado, esquartejando o trabalhador-indivíduo, tirando suas forças a cada dia até que possa ser mais um objeto dispensável. Talvez o profissional da educação esteja vivenciando esta fragmentação no seu cotidiano. Então, o que ele passa para o aluno? Reproduz o movimento mecânico da engrenagem? Quaisquer que sejam as instituições de educação, também destinadas aos sujeitos com história de deficiência mental, a finalidade é abrir perspectivas aos seus alunos com propostas de integração, e, preferencialmente, através do trabalho. Mas fica posta a necessidade de reflexão sobre o trabalho.

Tendo trabalhado alguns anos numa das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/ Caçador) e pesquisado também numa instituição de educação especial (APAE/ Florianópolis), pudemos observar que as oficinas de profissionalização significam um marco determinante na vida dos alunos daquela instituição.

A instituição APAE tem a seguinte prática: o aluno participa de um programa de 'instrução' escolar com a intenção de ser integrado no ensino regular até completar os quatorze anos. Caso ele não consiga sucesso, será encaminhado para a oficina de profissionalização como mais uma tentativa de integrar-se à sociedade. Uma outra alternativa, caso o aluno não responda às solicitações do programa de profissionalização, é a de ser destinado ao programa de terapia ocupacional. Estes são os dois encaminhamentos realizados pela instituição.

Pelo que se observa, não parece convincente que a instituição educativa valorize a opção pelas oficinas de profissionalização como fator de integração. Ou seja, "a profissionalização" vem preencher um vácuo do projeto educacional da instituição. Apenas serve de alternativa a ser usada quando não foi possível realizar a finalidade explícita de escolarização para integrar o aluno ao ensino regular.

Então, perguntamos sobre qual seria o projeto educacional da instituição de educação especial, entendendo que o projeto educacional é

"o conjunto articulado de propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provindo dos objetivos preestabelecidos.

O projeto educacional cria um campo de forças, como se fosse um campo magnético, no âmbito do qual as ações isoladas, autônomas, diferenciadas, postas pelos agentes da prática educacional, encontram sua articulação e convergência em torno de um sentido norteador" (Severino, 1995, p.170).

A falta de clareza e determinação no trabalho dos profissionais de como integrar o aluno vai alienando-o na própria instituição de educação. E podemos acrescentar que, a falta de um projeto educacional voltado para a integração do aluno considerado deficiente, quer esteja no programa de

oficina de profissionalização ou outro qualquer, vai sustentando o vínculo da educação especial aliada ao estigma da deficiência.

Como refletir sobre a prática pedagógica viabilizada na instituição educativa sem que se tenha clareza das diversas concepções que permeiam as ações de cada profissional? O projeto educacional, quando construído pelo grupo de profissionais, poderia articular propostas e planos de ação em função de uma intencionalidade e, portanto, assumido no plano teórico e na prática pedagógica. Questionamo-nos sobre qual seria a intencionalidade na educação especial e, sobretudo, na oficina de profissionalização.

A dificuldade que se apresenta no setor de oficinas de não conseguir encaminhar os alunos ao mercado de trabalho e, até mesmo, disto ficar fora de cogitação deve-se, provavelmente, à existência de elementos ambíguos no projeto educacional, como, por exemplo, o discurso de integração que não encontra respaldo na prática educativa. Podemos aludir, ainda, à prática da atividade alienada, com o exemplo: a cada dia o aluno deve lixar tiras e mais tiras de madeira e apenas o marceneiro saberá como empregá-la e que valor significará este serviço. Ou seja, o aluno faz atividades, ocupa o tempo, permanecendo anos na instituição sem realmente ser capacitado para viver enquanto sujeito autônomo na sociedade, nem mesmo para o trabalho em que se exercitou.

As oficinas de preparação ao trabalho podem ser uma proposta alternativa se o trabalho enquanto mediador da relação sujeito-sociedade, permitir a troca do "estigma deficiente" para sujeito-trabalhador, autônomo, construtor de sua subjetividade, sua história e cidadania.

Isto envolve dois aspectos. Primeiro: o aluno sai do espaço escola e passa a pertencer ao espaço do trabalho; ou seja, o compromisso da escola com o aluno fica encerrado. Segundo: mais que preparar para o trabalho, a função da oficina de profissionalização é habilitar o aluno para disputar e integrar-se ao mercado de trabalho. Isto implica em rever a prática pedagógica e a formação profissional dos profissionais que atuam nas oficinas. Como se capacitam para lidar com horta, marcenaria, etc.? Que visão de homem, de trabalho e de mundo propõem aos educandos?

Fica posta a contradição: a instituição educacional, que inclui os serviços psicológicos, médicos e odontológicos, além de alimentação e transporte, torna o aluno infantilizado com a proteção oferecida, além de destituí-lo de qualquer poder de escolha e decisão. Ao mesmo tempo, tenciona mantê-lo num programa de profissionalização, onde não se discute o valor do trabalho e suas implicações, incluindo o desemprego, e os meios que possam auxiliá-lo a se inserir no mercado de trabalho. Outro exemplo, os alunos normalmente não conhecem dinheiro, e, quando existe remuneração do serviço realizado, não há discussão da quantia recebida, sequer participam da decisão sobre o sub-contrato. Anterior a isto, o aluno nem experimenta as várias alternativas de oficina para fazer a escolha que melhor lhe agrade. Ou seja, 'Oficina de profissionalização' parece apenas um jeito para ocupar o tempo, revelando uma prática educativa que pretende conforme nos diz Foucault "um controle detalhado, minucioso do corpo (em) seus gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos" (1989, p.12).

A relação homem-trabalho arrisca-se a ser mais uma peça da engrenagem capitalista. Apenas o fazer não vai permitir ao aluno considerado deficiente avançar o processo de sua emancipação. Talvez estes alunos nem atinjam a qualificação necessária para serem incluídos na categoria de mão de obra desqualificada. Nem estarão no rol dos desempregados dos dados estatísticos. Parece-nos que a oficina de profissionalização é apenas o nome de mais um programa educativo oferecido pela instituição, que possui o espaço com algum maquinário exposto, porém sem ser utilizado pelos alunos. Isto compromete a instituição educativa, porque a prática do seu cotidiano, de forma implícita, contém um projeto político pedagógico não integrador.

A instituição de educação especial através de seu programa de oficinas de profissionalização teria a função de, não só propiciar ao aluno sua capacitação para o trabalho como, também, viabilizar o estabelecimento de outras relações. Ou seja, fazer acontecer o engajamento da oficina no processo produtivo e, por consequência a inserção do aluno na comunidade, via atividade produtiva.

"Todos os animais devem trabalhar para viver. Todos eles, de acordo com suas necessidades, sua compreensão e sua força, tomam parte, sem sabê-lo, neste lento trabalho de transformar a superfície da terra num lugar mais favorável para a vida animal. Mas este trabalho só se faz propriamente humano quando começa a satisfazer não só as necessidades fixas e inevitavelmente limitadas da vida animal, sim também, as necessidades do ser social pensante e falante" (Bakunin, 1978, p.84).

Podemos ver a potência construtiva de um projeto educacional, quando proporciona ao aluno viabilizar relações, refletir sobre suas ações, as específicas deste processo educativo em que se encontra e numa perspectiva maior o seu agir no mundo, rumo à conquista da autonomia enquanto cidadão, ainda que esta autonomia seja relativa na sociedade capitalista.

Um projeto educacional sempre convive com a ambiguidade, conflitos e contradições. Entre pensar um projeto educacional participativo e fazer acontecê-lo, há um longo percurso que exige um paciente e persistente trabalho de conscientização e formação do grupo de pessoas envolvidas. Exige aprender a respeitar as necessidades do ser social pensante e falante que é o aluno, o profissional ou outro envolvido.

Queremos resgatar nesta pesquisa a concepção de 'autonomia' das profissionais da instituição e compreender como ela é operacionalizada na prática educativa com os alunos de oficina. Com certeza, estaremos perpassando pela vivência de autonomia da própria profissional, seu sentir-se autônoma e cidadã na prática educativa.

Outros elementos sugerem que as concepções de autonomia e integração estão comprometidas na prática educativa da instituição estudada.

Apontamos como exemplo: o desligamento do aluno que frequenta o programa de oficina, considerando que isto não é contemplado nos encaminhamentos da instituição. Ou seja, o aluno é sempre aluno da instituição educativa, sem assumir sua vida profissional noutra espaço social. Isto torna-se contraditório, principalmente, quando nos reportamos ao conceito de integração formulado pela Fundação Catarinense de Educação Especial/PROIENEPE no Relatório de Conclusão do Projeto de Integração de Educandos com necessidades especiais na pré-escola: "é o processo de incorporar física e socialmente dentro da sociedade as pessoas que estão segregadas e isoladas dos demais. Significa ser um membro ativo da comunidade, vivendo onde os outros vivem, tendo os mesmos privilégios (grifo nosso) e direitos que os cidadãos não deficientes" (1994).

Embora o enunciado acima, oriundo da instituição que orienta as diretrizes educacionais junto à educação especial em todo Estado de Santa Catarina, reconheça a necessidade de participação de todos os indivíduos na sociedade, comete o deslize de fazer referência a que cidadãos tenham privilégios. Isto é motivo de indagação. Afinal, uma sociedade que pretende respeitar os direitos de seus habitantes, não precisaria lançar mão de privilégios. Mas o que queremos ressaltar é a divergência entre o discurso oficial 'de incorporar física e socialmente dentro da sociedade as pessoas que estão segregadas...' e os mecanismos utilizados na prática pedagógica que vem promovendo a segregação.

Existe a necessidade da instituição de educação fazer um movimento consistente de integração, fazer de sua prática educativa um processo de socialização de saberes, experiências e conhecimento. Um ato concreto de integração é a garantia à criança de ter o direito de participar da creche ou ao jovem de pertencer à escola pública de sua comunidade; caso precisem de atendimento de fonoaudiologia, fisioterapia e outros, que possam tê-los assegurado no centro de saúde, e, se necessário, isto ter prosseguimento no período escolar, etc. Isto significa a garantia de saúde à população pelos órgãos competentes da área da saúde, cabendo à instituição educativa assumir a educação da comunidade em idade de escolarização. A instituição de educação se compromete, dessa maneira, a viabilizar a educação profissionalizante ao aluno no sentido de favorecer 'a sua efetiva

integração na vida em sociedade' e, se necessários, oferecer-lhe recursos adequados. Não está preestabelecida a existência de escola para excluídos ou escola para 'deficientes'.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no capítulo V da EDUCAÇÃO ESPECIAL, artigo 59 estabelece:

"Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (...) IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins".

Se a lei estabelece a inserção do aluno na vida em sociedade via trabalho, o que vem ao encontro do discurso da instituição de educação especial, então não há razão para que a atuação das profissionais favoreça a permanência do aluno do programa de oficina de profissionalização indefinidamente na escola. O que temos constatado é a presença de alunos com a idade de trinta, quarenta e até cinquenta anos, sem perspectivas de deixar de ser alunos. Especificamos o caso do aluno de oficina com idade acima de 14 anos, que já se apresenta em condições de se locomover, se comunicar, ou seja, não tem suas funções vitais comprometidas. Então, se ele passa anos a fio na instituição, executando atividades repetitivas, podemos inferir que a autonomia não está sendo priorizada na relação educativa. Isto justificaria a própria discussão de moradia para os alunos adultos, com a preocupação de não terem com quem ficar no caso da perda dos pais. Pessoas que atingem a idade de trinta ou quarenta anos sempre com o papel de 'aluno' na instituição de educação especial são consideradas alunos-problema porque não têm cuidado consigo, não preparam a alimentação mais simples, não pegam ônibus, ou seja, não construíram uma vida própria sem a assistência da instituição.

Reportamo-nos novamente à fala de Castoriadis, ao dizer que "a autonomia é empreitada coletiva...", e questionamos, a partir disto, a gestão da instituição de educação especial relacionada ao controle social do papel do Estado. No Estado neo-liberal já está posto, de antemão, que não há direitos sociais para todos, que nem todos podem usufruir do direito à cidadania. No entanto, isto não autoriza a instituição a segregar, às vezes, mais do que o próprio Estado poderia pressupor. A instituição de educação especial deveria provocar uma ação educativa que desafiasse a sociedade a assumir conjuntamente a integração, ao invés de construir mais espaços de segregação e confinamento.

A instituição investe no desenvolvimento do aluno ao garantir que práticas alternativas estejam a serviço de seu crescimento, mas a construção da autonomia do sujeito deve contar, também, com a parceria da família, criando um movimento de olhares diferenciados do estigma para a diferença, com outra significação, percebendo que a pessoa com história de deficiência mental tem uma leitura do mundo, tem consciência daquilo que vê, vive, sofre. Ter essa consciência e agir no sentido da integração e da autonomia do sujeito implica em uma formação política do profissional e em um projeto político de sociedade. Como acentua Ribeiro (1995, p.69):

"a formação política dos professores tem que ser explicitada e aprimorada constantemente quando o que se quer é estreitar e fortalecer os vínculos da prática pedagógica com os interesses populares e não de minorias privilegiadas política, econômica e culturalmente".

Mas a prática político-pedagógica encontra dificuldade neste sentido. A alta rotatividade dos profissionais, parte, em consequência da baixa remuneração, ausência de concurso público, "a carga horária que vai obrigando os professores a um estafante entra-e-sai de sala de aula e de escola" (Ribeiro, 1995, p.115), contribui com este estado de dificuldades. Com isso, é freqüente as instituições de educação especial aceitarem profissionais sem experiência anterior e qualificação na área. Mesmo

havendo investimento da instituição educacional em construir um grupo de profissionais, existe pouco retorno.

Outro problema a ser ressaltado é o da rotina de atividades na escola especial. Mesmo com a mudança de profissionais, a rotina de funcionamento da instituição parece não alterar. Cada nova profissional que entra na escola, acata e introjeta, muito rapidamente, as normas já estabelecidas. Parece haver a 'domesticação' de profissionais.

A instituição é regida por regulamentos, apresenta hierarquia de funções, necessita de reparos em determinadas salas de aula e aparelhos específicos, além de carecer de profissionais e verbas para algum empreendimento. Isto é o comum de qualquer instituição de educação na realidade brasileira. Contudo, a instituição educativa vai além desta estrutura burocrática, de questões funcionais. Ou seja, ela é constituída, também, pelos profissionais, pelos alunos, pela comunidade, os quais podem trabalhar de diferentes formas. Isto significa que a condução do processo educativo deve e pode ser questionado e transformado no cotidiano. Neste sentido, lembramos das palavras de Capriles, em seus estudos sobre a obra de Makarenko, quando apresenta o conceito de coletivo pedagógico: "não se poderá imaginar o coletivo se tomarmos a simples soma de pessoas isoladas; ele é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes" (1989, p.154). O coletivo pedagógico conta com a participação de todos os envolvidos na instituição escolar para gerar, de forma dinâmica, um processo educativo crítico e criativo e relações sociais solidárias.

Makarenko, ao contar suas experiências educacionais com jovens delinquentes vivenciadas nas colônias Gorki e Dzerzhinski, aponta perspectivas para se avançar qualitativa e quantitativamente na construção de uma organização social colocando como critério indispensável a criação de um coletivo pedagógico. Makarenko também acrescenta que 'não considero necessário educar uma pessoa isolada, mas educar todo um coletivo' (Capriles, 1989, p.155). Sendo assim, todo o coletivo é formado e

educado, tornando-se uma grande força criadora com o objetivo de viabilizar o projeto pedagógico.

Embasados na prática educativa de Makarenko, podemos inferir que o coletivo pedagógico na instituição de educação especial pode ser um fator que torne dinâmico não apenas o programa de oficinas de profissionalização, como os demais programas educativos no sentido da integração.

"A integração no contexto cultural não é de modo algum a mesma coisa que colocar uma roupa nova: esse processo acarreta transformações profundas do comportamento e é acompanhado do desenvolvimento de mecanismos específicos importantes de comportamento" (Vygotsky, 1996, p.180).

Ouvimos constantemente os discursos de 'integração', os quais colocam a necessidade de integrar o aluno considerado deficiente mental à sociedade. Entretanto, dentro do próprio discurso, passam a mensagem da descontinuidade dos espaços escola e sociedade. Parece estar arraigada, e, justificada com argumentos aparentemente humanitários, a dicotomia do 'dentro'/ o espaço do bem e 'fora'/ o espaço do mal na prática educativa, impedindo a integração. O que significa isto?

O "dentro" é o lugar da instituição, que faz tudo para o aluno, e, o mais importante, que sabe o jeito de tratá-lo e compreendê-lo. O "fora" é o lugar do perigo, é a sociedade perversa, que discrimina e não tem 'paciência' com o sujeito considerado deficiente mental. Para Paixão, a instituição educativa estaria "esquecendo que essas relações indivíduo-família, família-comunidade são sempre totais, isto é, indivíduo-família-comunidade; todos os elementos interagem com todos os elementos" (1992, p.41).

A partir disso também podemos questionar o '*locus*' de trabalho destes profissionais do ensino especial. Porque, em seu discurso, apresentam a instituição de educação como um espaço de compreensão, sem conflitos ou

perigos. Será que o profissional vive a dicotomia bem / mal conforme alude ao educando?

Alguns profissionais sustentam que a instituição de educação especial é o espaço adequado para o aluno com 'deficiência mental', esquecendo de incentivar e sustentar a interação tanto com a família do aluno como com a comunidade. Entretanto, seja de forma fragmentada ou proveitosa, ou..., as interações estão acontecendo.

Não é possível aos profissionais trabalharem dentro de um cerco, como não é possível aos alunos se educarem neste cerco. É alimentada a idéia ilusória do "bom lugar". Qualquer profissional interage no seu trabalho e, através dele, na rede de relações da sociedade. O processo educativo exige do professor, na sua competência profissional:

"...uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, (...) uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade" (Mello, 1988, p.43).

Neste sentido, o discurso de 'integração' implica em que a instituição de educação tenha um projeto político-educacional comprometido com a comunidade envolvida e concretizado pelo grupo de profissionais em suas práticas sociais, uma vez que "a integração não é um momento, mas se constitui em um processo (Paula, 1994, p.20). O compromisso político se faz importante uma vez que é através dele que o aluno pode ser visto como cidadão de direito. Então, o aluno não é "cliente". O aluno não é "paciente". O aluno é cidadão.

O depoimento de Herbert Daniel, que, tendo contraído o vírus do HIV no início dos anos 80, pode exemplificar esta problemática onde as relações deixam de ser interpessoais, de sujeitos históricos, para se transformarem em relação de rótulos impessoais. No seu caso, relação médico X paciente.

"Aprendi, na inquietante posição de "paciente", que a palavra médica, com sua arrogância, podia ser veículo da pior das patologias, que é exatamente a da *abdicação da liberdade*. A palavra, dita como sábia, gerava minha total *perda de autonomia*: eu passava a ser o meu não-corpo, embora fosse apenas um corpo, torto e quase morto. Isto é um "doente", um objeto em corpo alienado, um corpo que se reduz a ser sede do sofrimento, enquanto corpo real, o sujeito, está entregue nas mãos de um "cientista" que faz dele o que bem quer, ditando sua vida e sua morte. Este sequestro do corpo, que dura muito tempo, pareceu ser o modo exclusivo de exercício da medicina, é simplesmente *uma maneira autoritária de suspensão da cidadania*, de fazer do doente um indivíduo com os direitos civis entre parênteses" (H. Daniel apud Gauderer, 1993, p.43).

O indivíduo não é exclusividade de uma área de estudo ou de uma profissional justamente porque ele é sujeito e, não, objeto. A interação profissional /educando é uma relação de sujeitos, que está viva dentro de um contexto sócio-histórico, cultural e ecológico. Vários fatores podem interferir e contribuir nesta interação de modo a construir autonomia e garantir o direito à cidadania a cada pessoa.

É a partir deste contexto que se pretende que a oficina de profissionalização poderia também ser um espaço para profissionais e educandos integrarem-se mediados pelo sonho do direito à serem considerados como sujeitos históricos e, portanto, cidadãos, mesmo que em países como o nosso, sob um governo neoliberal. Não podemos assumir '*a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal, (...) e aplicada preponderantemente às situações em que o paciente são as classes populares*' (Freire, 1997, p.63). '*a ideologia*

tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna 'míopes' '(idem, p.142).

Faz-se mais que necessário que a educação enquanto 'uma forma de intervenção no mundo' (idem, p.110), ao invés de reproduzir a ideologia dominante, desmascare-a, e, desvelando a compreensão da realidade seja um caminho que permita vislumbrar uma sociedade mais digna. Com isto, pensaremos a educação 'especial' também de outra forma, que torne possível a terminalidade ou a formação ocupacional para os alunos que não seguem vida acadêmica integrados ao ensino regular.

capítulo II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Acreditamos que o estudo teórico fica enriquecido ao se resgatar determinadas experiências e alguns fatos que compõem a dinamicidade da história. Por isto optamos por realizar esta dissertação através de uma pesquisa de campo e através dela proceder um estudo de caso.

Buscamos investigar, para tanto, alguns elementos da prática educativa que dinamizam a instituição de educação/ APAE de Florianópolis e contribuem ou não, para a autonomia do aluno com história de deficiência mental, sua profissionalização, e, conseqüentemente, sua integração na sociedade.

Entendemos que a prática educativa é dinâmica, contextualizada e histórica, ao mesmo tempo em que carrega em si elementos de conflito. O espaço educacional em questão abrange uma rede diversificada de relações, que implica no envolvimento de muitas pessoas com papéis distintos: são relações profissionais e familiares; são visões de mundo diferentes. Decorre disto, a necessidade de analisar as concepções de autonomia, deficiência mental e educação destes profissionais; e, a concretização das diferentes concepções na prática educativa com os alunos das oficinas de profissionalização. Outros elementos foram considerados: a elaboração e atualização do prontuário e a realização ou não de um trabalho interdisciplinar.

Optamos pelo estudo de caso pela sintonia que existe entre este e uma pesquisa exploratória, a qual **"tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores"** (Gil, 1994, p.44). Acreditamos que em qualquer pesquisa há limitação. Não estamos interessadas em obter respostas definitivas, ou acabadas. Porém, buscamos aprofundar os dados recortados de uma realidade, questionar uma situação e, se possível, pensar alternativas que viabilizem uma nova prática.

Caracterização dos profissionais entrevistados:

Participaram desta pesquisa profissionais do Instituto de Educação Especial Professor Manoel Boaventura Feijó /APAE de Florianópolis, que atuaram direta ou indiretamente com os alunos das oficinas de profissionalização: horta, marcenaria e padaria no decorrer do ano de 1995. As profissionais da APAE se mostraram receptivas à proposta desta pesquisa e dispostas a contribuir para sua viabilização.

Das vinte e seis pessoas entrevistadas, vinte e uma são do sexo feminino e cinco do sexo masculino (um motorista, um funcionário de serviços administrativos, um fisioterapeuta, um professor de educação física e o professor de horta), por isso a opção de referir-se ao gênero feminino relacionado às profissionais na elaboração desta pesquisa, a partir de agora.

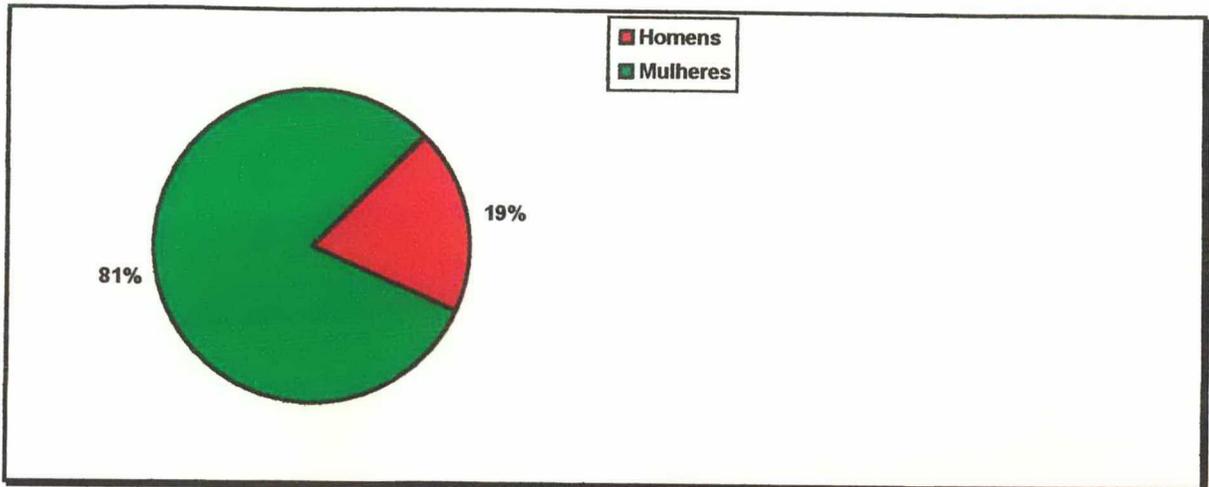
Escolaridade das profissionais entrevistadas:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	Nº DE PROFISSIONAIS
1º Grau	04
2º Grau	04
3º Grau	18 (seis da área pedagógica)

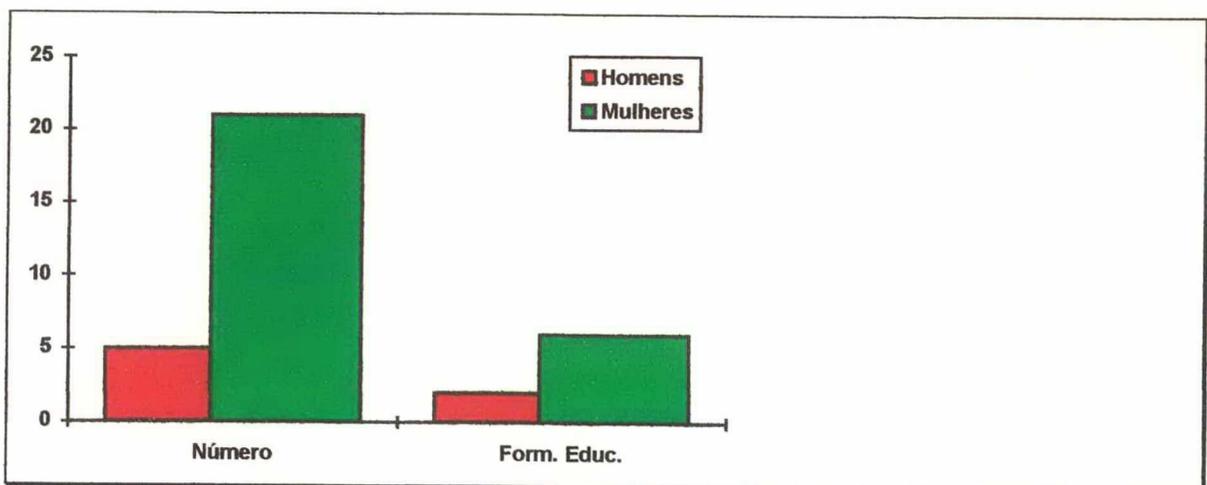
VISUALIZAÇÃO

Para melhor visualizar a experiência profissional das pessoas entrevistadas apresentamos os quadros abaixo.

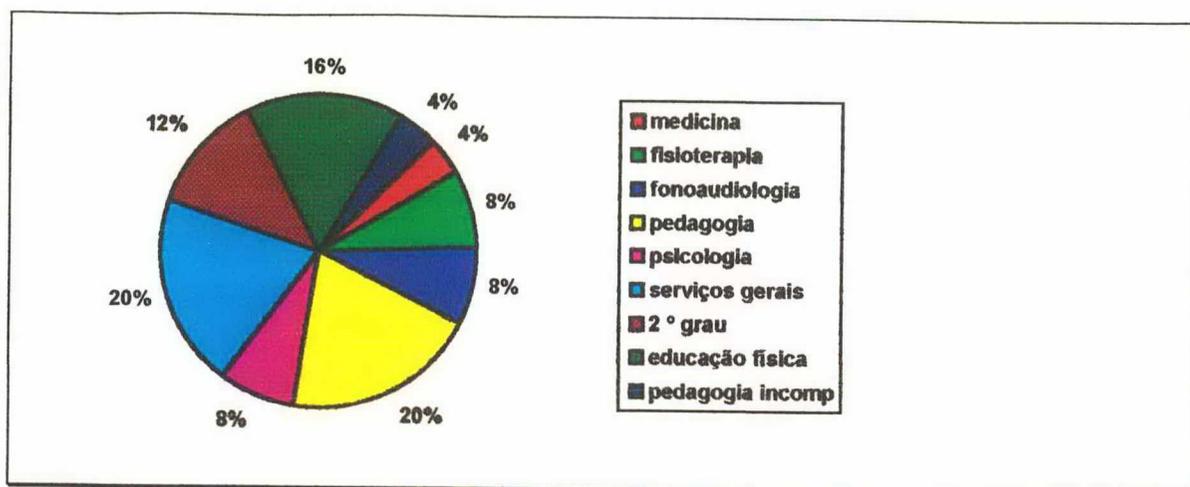
Porcentagem de mulheres e homens pesquisada no segundo semestre de 1995 na Instituição de Educação Especial/APAE Florianópolis SC



Profissionais com formação na área educacional pesquisadas no segundo semestre de 1995 na Instituição de Educação Especial/APAE Florianópolis SC



Área de formação das profissionais pesquisadas no segundo semestre de 1995 na Instituição de Educação Especial/APAE Florianópolis SC



Sistematizando outros dados:

- A: seis pessoas estão no primeiro ano de vida profissional, com estréia na APAE:

Jaqueline, Cláudia, Nádia, Heloísa, Gustavo, Vinícius.

- B: iniciou carreira profissional na APAE, referida nesta pesquisa há:

Zilda- 2 anos, Yolanda- 3 anos, Ana, Margarete e Neide: 5 anos

- C: profissionais que estão no mesmo metiê, tendo passado por outras instituições:

Inês : 13 anos

Débora e Zélia : \approx 26 anos

Águeda : 9 anos

Beatriz : 15 anos

Nilda : 5 anos

- D: tempo profissional na APAE + outro espaço simultaneamente:

Thaís : 5 anos

Marcelo : 11 anos

- E: profissionais que estão na APAE e já atuaram em outro espaço:

Patrícia : há dois meses

Maria : é o primeiro ano

- F: tempo de atuação das profissionais de serviços gerais:

Francisca: há 3 meses

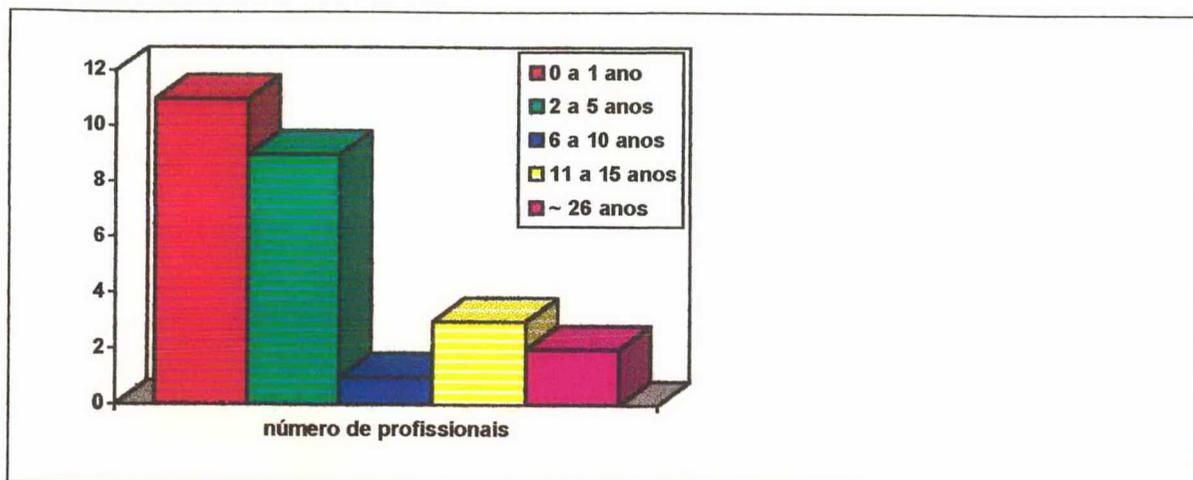
Beto: há 2 anos

Adão: há 5 anos

Márcia: há 5 meses

Ivone: há 6 meses

Classes de tempo de trabalho na área de educação especial das profissionais pesquisadas no segundo semestre de 1995 na Instituição de Educação Especial/APAE Florianópolis SC



Podemos observar que a maioria das profissionais não é da área da educação, o que parece exigir da instituição educativa maiores esforços no sentido de repensar seu quadro de educadoras. Como esta instituição não tem, formalmente, um projeto educacional que centralize as ações educativas voltadas para uma mesma concepção de educação, isto permite a cada uma destas profissionais sem formação na área pedagógica perpassar em sua prática educativa concepções de educação, senão divergentes, mas ambíguas ou distintas. Além disso, inferimos que o curso de pedagogia através das professoras e alunas/ estagiárias, normalmente, não tem uma inserção junto aos estabelecimentos educativos, e, torna-se condescendente às quaisquer práticas educativas. Ainda, incluímos, que as estagiárias cumprem horas necessárias de trabalho nas diversas instituições educativas com o objetivo de atender aos requisitos do curso de pedagogia.

Experiência profissional das entrevistadas na área de educação especial:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA:	Nº de PROFISSIONAIS:
zero a 2 anos	12
3 a 5 anos	08
6 a 15 anos	04
16 a 25 anos	02

Podemos constatar a grande quantidade de profissionais com o tempo inferior a dois anos de experiência. Apenas oito entrevistadas possuem uma história profissional em educação especial em outros espaços diferentes desta instituição. A grande maioria das profissionais entrou nesta instituição de educação sem experiência anterior, aprendendo enquanto estagiária ou como profissional, e, algumas vezes, tendo cursado alguma disciplina relacionada à área no período da graduação. Isto demonstra a rotatividade de profissionais, a possível desqualificação profissional, o investimento constante da instituição educacional em formar um quadro de pessoal com capacitação adequada às suas funções e a interrupção da prática educativa em relação aos alunos. Reportamo-nos à LEI nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece no artigo 67:

"Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

(...) V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Ou seja, a lei fica restrita ao papel, enquanto o poder de articulação e organização especialmente da categoria de professoras, junto à mobilização da extensa comunidade que usufrui deste serviço, não forem competentes para reivindicar seu cumprimento.

PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

No primeiro momento houve contato da pesquisadora com a coordenadora pedagógica explicitando o objetivo da pesquisa e solicitando permissão para a viabilização da mesma. Aproveitamos a ocasião para conhecer a instituição, as profissionais e os alunos, e os serviços oferecidos.

No segundo momento, fez-se a solicitação para realizar a pesquisa em reunião com a equipe técnica. Com o consentimento de todas, demos início à agenda de entrevistas.

Vale observar que definimos trabalhar nesta pesquisa com pessoas envolvidas direta ou indiretamente com alunos do programa de oficinas, ou seja, alunos com a idade mínima de 14 anos. Entendemos que a categoria 'autonomia' ficaria melhor representada com alunos desta faixa etária inseridos nesse programa, porque significaria a saída do aluno da instituição de educação especial.

Como privilegiamos as oficinas de profissionalização, é necessário que se faça uma explicação sobre as mesmas. As oficinas funcionam em período integral e estão assim distribuídas:

PADARIA

(oficina feminina):

Quanto ao pessoal:

A padaria funciona com catorze alunas, cujas idades variam de dezessete até 43 anos.

A instrutora tem curso de magistério e fez treinamento no SENAC para ser preparada para esta função.

A professora de sala é pedagoga e não tem formação específica para trabalhar na oficina.

Dinâmica da oficina:

Conforme pudemos observar, algumas alunas apenas pegam os ingredientes, sem medi-los, pois, normalmente, a instrutora controla a quantia que a receita exige; duas alunas enrolam os pãezinhos, enquanto as outras ficam observando; algumas alunas são responsáveis pela faxina.

Características da estrutura física:

Possui moderno equipamento de padaria industrial em área ampla, arejada e bem repartida; com despensa, mesa para atividades com as alunas, mural com fotos de alunas e recados, e o banheiro acoplado.

MARCENARIA

(oficina masculina):

Quanto ao pessoal:

Frequentam-na dez alunos, cujas idades variam entre 18 e 30 anos.

A professora de sala é pedagoga e já trabalhou no setor de oficina noutra instituição de educação especial.

O marceneiro é responsável por confeccionar utensílios para a escola e outros diversos reparos.

Dinâmica da marcenaria:

Os alunos fazem atividades de escrita, são informados sobre legislação trabalhista, documentação, etc.. Algumas vezes recebem recortes de madeira para lixar.

Estrutura física:

Teve início numa pequena sala, onde os alunos mal podiam circular e depois passou a funcionar numa sala ampla, arejada, porém fazendo vizinhança com as crianças da estimulação precoce.

O maquinário de marcenaria estava disponível apenas para o marceneiro, pois funcionava naquela época em caráter provisório, num espaço apertado, devido às reformas na escola. A oficina de marcenaria conta com maquinário de qualidade e diverso, sendo possível fazer bom uso dele.

HORTA

(oficina masculina)

Quanto ao pessoal:

Atuam cinco alunos pela manhã na horta com um professor de sala, que é estudante de pedagogia, e sete alunos à tarde com aulas de conteúdo 'acadêmico', isto é, apenas teórico com outra professora de sala, uma pedagoga.

O professor da horta não tem qualquer experiência anterior de plantio, sendo um cidadão urbano.

Dinâmica de funcionamento:

Os alunos cuidam de uma pequena área de terra, como um quintal, com a intenção de fazer a horta. A maioria já possui a lida com a enxada e a planta. Tem canteiros com mato ou vazios, ou seja, mesmo sendo pequena, a área não é totalmente aproveitada. O produto da horta é imprevisível, às vezes tem algo para colher e os alunos levam para casa ou algum tempero é usado na merenda da escola. Isto significa que a horta não representa uma contribuição na merenda escolar, *'se colher é bom, se não, também não faz mal'*, não existe o compromisso de produzir.

O professor do período matutino trabalha a questão do relacionamento do grupo, o asseio do aluno, dá o tempo para conversas sobre problemas que são trazidos de casa. A professora acadêmica do período vespertino pretende alfabetizar os alunos e ensinar *'bons hábitos para o melhor convívio social'*.

Não é mantido qualquer convênio ou acessoria com instituições relacionadas à profissionalização para atividades hortigranjeiras.

Estrutura física:

A turma da horta tem uma pequena sala, com mesa e cadeiras, e o armário onde podem ser colocados a pasta com as atividades de escrita e os objetos pessoais, para garantir que cada aluno possa tomar o banho na escola.

A área de horta já tem os canteiros delimitados e fácil acesso à água.

Técnicas utilizadas para a coleta de dados:

A- Entrevista por pautas, ou seja, **"apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso"** (Gil, p.117).

B- Observação informal dos fatos.

C- Análise de documentos: Estudo dos prontuários dos alunos das oficinas de profissionalização.

A - ENTREVISTAS:

Entrevistamos as profissionais que atuam direta ou indiretamente com os alunos que freqüentam as oficinas de profissionalização.

As entrevistas realizadas foram gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas para permitir o melhor aproveitamento dos dados. Os nomes mencionados são fictícios. Todas as profissionais que mantinham qualquer tipo de relação com os alunos das oficinas foram entrevistadas, ou seja, as professoras (quatro do sexo feminino e um do sexo masculino); a equipe de técnicas: uma médica, duas psicólogas, duas fonoaudiólogas, uma assistente social; fisioterapêutas: uma do sexo feminino e o outro do sexo masculino; quatro profissionais de educação física, sendo que um do sexo masculino; duas pedagogas; o setor administrativo: a diretora administrativa, a secretária e um funcionário; e, as funcionárias de serviços gerais: a cozinheira e a auxiliar, a faxineira e o motorista. Num total de vinte e seis entrevistadas. As entrevistas, com a duração média de 25 a 30 minutos,

foram realizadas na própria instituição entre os meses de setembro a novembro de 1995. Eram individuais e em sala fechada. Na maioria das vezes não houve interrupção. A entrevista encerrava quando perguntávamos à entrevistada: "dentro dessa temática, gostaria de complementar com alguma coisa"?

Abordamos os seguintes pontos durante à entrevista:

- 1- A formação e a experiência da profissional na educação especial; e, em que consiste o trabalho que realiza ali.
- 2- O procedimento do conjunto de profissionais que atua na instituição. O funcionamento da equipe técnica: como ocorre o trabalho interdisciplinar, ou seja, a articulação e complementaridade entre as diferentes áreas de especialização e a relação entre a equipe técnica e as professoras.
- 3- A concepção de autonomia; e, como a profissional viabiliza-a em sua prática educativa.
- 4- A importância do prontuário no trabalho da profissional.
- 5- A finalidade da instituição de educação especial e as expectativas com os alunos com história de deficiência mental que freqüentam o programa de oficinas de profissionalização, com a intenção de investigar a concepção de educação que perpassa a prática educativa.

Através das entrevistas, procuramos investigar a relação das profissionais com a programação pedagógica que compõe este processo educativo; e, identificar a existência de um trabalho articulado, ou o coletivo pedagógico proposto por Makarenko. O argumento de nossa investigação quer demonstrar que a existência do coletivo pedagógico canalizaria esforços no sentido da prática educativa contribuir com consistência e compromisso com a construção da autonomia do aluno.

Por último, buscamos desvelar o projeto político-pedagógico da instituição de educação especial, enquanto 'promotora' da integração do aluno considerado deficiente mental na sociedade.

B - OBSERVAÇÃO:

A observação informal dos fatos revelou-nos aspectos da dinâmica e do funcionamento das oficinas, como também, das relações entre as profissionais e os alunos. Realizamos algumas visitas de modo que a presença da pesquisadora não fizesse parte da rotina do grupo ou viesse a interferir nas relações já existentes. Registramos posteriormente os aspectos relevantes que foram observados, tais como: "**Os sujeitos. Quem são os participantes, quantos são, como estão relacionados entre si? O cenário. Onde as pessoas se situam, quais as características deste local**" (Gil, 1994, p.107). Buscamos observar no processo educativo ali desenvolvido elementos que propiciam a construção da autonomia do aluno considerado deficiente mental.

C - ANÁLISE DE DOCUMENTOS: PRONTUÁRIO

Buscamos conhecer a elaboração e a atualização do prontuário¹⁰, uma vez que registra o desenvolvimento do aluno na instituição educacional. Analisamos os prontuários de todos os alunos que frequentaram as oficinas de profissionalização no ano de 1995, tentando assinalar os aspectos relacionados à autonomia do aluno. Pudemos verificar o registro da anamnese, a atualização das informações referentes ao aluno, os encaminhamentos sugeridos e os executados e, inclusive, observar os espaços destinados às profissionais técnicas e às professoras.

Além disto, ao longo desta pesquisa, estivemos cumprindo outros procedimentos, tais como:

¹⁰O prontuário registra, quando o aluno entra na instituição, sua anamnese e o diagnóstico realizado pela equipe técnica: técnicos das áreas de psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, fisioterapia e médica e professores de educação física. Proporciona o conhecimento do percurso do aluno na instituição educativa e, especialmente, as prioridades elencadas para proporcionar seu desenvolvimento quando, duas vezes ao ano, são arquivadas as avaliações realizadas pelos professor e equipe técnica e discutidas no conselho de classe.

- levantamento bibliográfico e sistematização de leituras para maior aproveitamento teórico;
- visitas às diversas instituições educacionais que atuam com pessoas consideradas deficientes;
- participação no Fórum de Educação Especial: discussão com profissionais que atuam na área.

Nosso estudo buscou construir uma relação entre: prática educativa das profissionais - profissionalização via oficinas - autonomia / cidadania do jovem com história de deficiência mental no espaço da instituição de educação especial. Entendemos que o aluno da oficina de profissionalização também participa do processo de construção de sua autonomia. Conhecendo seu jeito de ser, seu agir e interagir através do trabalho, descobrindo os valores e significados das coisas, percorrendo os caminhos de conquista de sua autonomia como cidadão de direitos. Acreditamos que a construção desta possível autonomia poderá ter viabilidade, preferencialmente, através de suas atividades profissionais ou ocupacionais.

CAPÍTULO III ANÁLISE DOS DADOS:

Para melhor discutir os dados obtidos no decorrer desta pesquisa, alguns temas foram associados às questões abordadas. Apresentamos abaixo os eixos temáticos e seus respectivos temas complementares que auxiliarão na compreensão global da temática:

1- A Profissional:

apresentação das profissionais
dinâmica de funcionamento da equipe
relação entre equipe técnica/ professora
relação profissional/aluno
relação profissionais/ família

2- Instituição:

projeto educacional
função e finalidade da escola/educação
organização e planejamento
prontuário

3- Autonomia:

concepção de autonomia

4- Oficina de profissionalização

segregação/integração

Buscamos sintetizar esses eixos temáticos e tornar explícitos os consensos, as contradições, os conflitos e as perspectivas apontadas pelas profissionais entrevistadas, tendo como foco a autonomia do sujeito com história de deficiência mental. A partir da prática educativa veiculada pelo programa de profissionalização, entendemos que o aluno deva sair da instituição educativa preparado para o trabalho e integrado na sociedade na condição de cidadão de direitos, cidadão de desejos e sujeito capaz de realizações.

O resultado terrível
entra nos óculos do médico
e ele diz: positivo.

O doente tira o lenço.
Aperta a mulher e o filho,
chora no ombro da espôsa.

Imagina a reclusão
no sanatório, a saudade
e o vento no quarto branco.

Olha o papel: positivo.
Cresce a palavra com a tosse.
A febre queima a esperança.

O microcopista, no entanto,
conta anedotas no bar.
Está alheio e feliz.

Não sabe que o olho esquerdo
ditou a sentença e a morte.
Paga o café e caminha.

(Bueno de Rivera, Suplemento, Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, n*12. Belo Horizonte, p.13, abril/96.)

ENTREVISTAS REVISITADAS FRAGMENTADAS COMENTADAS

Pelas lentes da pesquisadora, vamos adentrar no universo de uma instituição de educação especial. Cenas e falas recortadas de um contexto estarão na lâmina do microscópio para serem discutidas e analisadas. A pesquisadora apenas se aproxima do cotidiano da instituição. Mesmo se tivesse a pretensão, não conseguiria ler as entrelinhas e as tramas que estão entrelaçadas na rede de relações que abrange a comunidade escolar. O cotidiano carrega a história, os conflitos, as disputas, os acertos e os afetos.

Por isso a pesquisadora recorta trechos, cenas e personagens para compor o seu quadro. Neste quadro tão verdadeiro e, ao mesmo tempo, fictício, arriscamos sentenças e sugestões porque não estamos 'alheias' ou 'felizes' como o microscopista.

Queremos sobretudo propor/ visualizar alternativas para construir novas relações e atitudes, novos encontros e entendimentos, com a dimensão da não exclusão, da solidariedade e da cidadania.

Eixo Temático I : A profissional

Nem tudo é dito com palavras,
Nem tudo dito - é dito com palavras.
Nem todas palavras são - (elas!) -
palavras...
Elas são:
do tudo dito - tudo.
(Libânio, p. 6, 1997)

Durante a pesquisa conhecemos os discursos de vinte e seis profissionais. Temos clareza de que as palavras ditas não representam totalmente aquelas pessoas, aquelas profissionais. As profissionais são maiores que os recortes das entrevistas. Cada dia podemos dizer de formas diferentes aquilo que pensamos, fazemos e buscamos. A dinâmica da vida não se restringe a um momento de entrevista, e cada profissional entrevistada tem uma história de vida concretizada em ações. Porém, o que naquela ocasião foi expresso por cada uma delas, certamente, representa o que pensavam sobre a temática.

A partir das entrevistas, pretendemos, especialmente, destacar os elementos para uma prática educativa engajada que foram apontados no decorrer desta pesquisa, emergiram dos conflitos, dos encontros, da rede de relações que envolve a instituição educativa.

Enquanto pesquisadora, manuseio e discuto palavras e idéias com a pretensão e o compromisso de pensar o passo seguinte. Faz-se necessário conquistar adeptos para garantir uma nova proposta que contribua com a construção da autonomia de sujeitos considerados deficientes. Sendo assim, passamos a investigar e detalhar as entrevistas para conhecer as profissionais que atuam na instituição de educação especial e as diversas formas de interação que ali se desenrolam.

A Instituição de Educação Especial está organizada da seguinte maneira: A associação é a mantenedora da instituição e se faz representar pela diretora administrativa que responde pelas decisões no dia a dia. A coordenadora pedagógica, cargo de confiança, escolhida pela diretora administrativa, faz a relação entre as decisões administrativas e as necessidades educacionais. Para tal, conta com o apoio da equipe técnica, constituída pelas técnicas das diversas áreas: pedagogia, psicologia, fisioterapia, médica, fonoaudiologia e quatro professoras de educação física. Junto desta instância que discute e delibera, trabalham as professoras e funcionárias de serviços gerais.

Ainda ressaltamos que a diretora, a coordenadora e algumas professoras são funcionárias efetivas, concursadas e com o interesse em enriquecer seu quadro de carreira. Enquanto as técnicas, com exceção, das pedagogas que compõem a equipe, são contratadas mediante o diploma da área específica, sem qualquer outro requisito. Isto justifica aparecerem profissionais recém-formadas ou, até mesmo, que nunca pensaram neste tipo de atuação profissional. A dificuldade de entrar no mercado de trabalho faz o profissional recém formado sujeitar-se ao emprego que surgir, conforme verificamos na entrevista de Gustavo: *'não queria trabalhar com criança, e, principalmente criança deficiente'*. Isto contrapõe a entrevista de Zélia que fornece uma informação significativa, pois a professora diz ter sido submetida a uma seleção para poder atuar naquela instituição. O que atualmente parece acontecer é o contrário, ou seja, quem não arrumou outro lugar para trabalhar vai parar na APAE.

Conta-se, ainda, com as ACTs, professoras contratadas em caráter temporário, que assumem as turmas de alunos preteridas, pois, usualmente, as professoras com mais tempo de casa têm a prioridade na escolha da turma com que vão trabalhar.

No exemplo da entrevista de Maria, a professora iniciou com a turma de *'dependentes mesmo, não tem noção de nada, de fazer tudo por eles'*. O primeiro aspecto que poderemos observar deve-se ao fato da professora gostar de lidar com quem *'não tem noção de nada'*. A maneira como expressa sua concepção do aluno diz muito sobre a insignificância que lhes atribui.

Como gostar disso? Como gostar de educação especial para sempre? Dentro deste contexto, constatamos que a organização das profissionais na instituição favorece a colocação de uma professora inexperiente para trabalhar com uma turma de alunos que provavelmente precise ser bastante estimulada.

Inicialmente, vamos apresentar as profissionais que foram entrevistadas e, para melhor uso do texto, estamos denominando-o de **apresentação das profissionais**. Posteriormente, abordamos os seguintes itens:

- a) dinâmica de funcionamento da equipe técnica;
- b) relação entre equipe técnica/ professoras;
- c) relação entre profissional e aluno do programa de oficina;
- d) relação entre profissionais/ família dos alunos do programa de oficinas.

APRESENTAÇÃO DAS PROFISSIONAIS ENTREVISTADAS¹¹:

Apresentamos a seguir, em ordem alfabética, a relação das profissionais, sua área de formação, o tempo de trabalho na área de educação especial e algum dado que nos pareceu importante para esta pesquisa.

- Adão - motorista

"Houve um tempo em que a APAE estava vivendo numa crise financeira, eu ia fazer três anos e meio. Daí botaram eu e mais dois para a rua. Já estava habituado com o serviço que faço aqui, e gosto mesmo. Daí me botaram para a rua e me chamaram de novo depois de dois meses. E agora já tem um ano e dois meses".

- Águeda - instrutora da padaria; segundo grau completo. (p)

"Estou nove anos na APAE e três na padaria. Antes eu trabalhava em sala de aula com alunos".

- Ana - pertence à equipe técnica (t)

"Minha formação é em Educação Física e fiz especialização na área de Educação Física Escolar. Eu não tinha perspectiva de trabalhar com Educação Especial. Faz cinco anos que trabalho aqui e neste tempo fiz curso de aperfeiçoamento. Jamais faria um curso de Educação Física Especial, a gente tem de ter a visão do todo."

- Beatriz - pedagoga responsável pelo setor de oficinas de profissionalização. (t)

"Comecei em 80 como voluntária para conhecer as crianças e o trabalho. Dois anos depois voltei a estudar e fiz o magistério para dar aula. Já tinha feito o científico. Vim para a Universidade e fiz Educação Especial. Desde então estou nesta área e não saberia fazer outra coisa. Gostaria de estar mais envolvida no processo de investigação, de tornar isto mais científico. Tem questões políticas,

¹¹Os nomes referentes às profissionais são fictícios. Em todos os itens haverá referência à esta **apresentação das profissionais** para melhor orientar a leitura. Foi acrescentada a letra **t** para as profissionais da equipe técnica e **p** para as professoras.

sociais e administrativas que emperram o trabalho. Tornar isto mais científico, você não tem apoio, você acaba sendo tarefeira destas coisas".

- Beto

*"Sou funcionário administrativo. A princípio, eu tinha um pé atrás com relação a eles. Procurava não me envolver com a vida pessoal de cada um fora da APAE. Conheço todos eles desde 93. Passei oito meses fora da instituição e retornei".
"Estou à disposição de todos os gabinetes, secretaria, tesouraria e com os alunos quando há eventos".*

- Cláudia - fonoaudióloga, pertence à equipe técnica. (t)

"Comecei o trabalho em hospital com bebê de alto risco. Vou fazer um ano de formada e comecei a fazer o que sempre quis, Educação Especial. Só estava esperando a vaga".

- Débora - diretora administrativa

"Estou envolvida com Educação Especial, desde 69, na cidade Criciúma, quando foi fundada a APAE de lá, em agosto. Entrei como professora, desconhecadora de toda causa, foi um desafio. Não tinha ainda um ano do término do meu curso de magistério. Foi um desafio por não conhecer a causa, só pessoas excepcionais, como se dizia antigamente. Essa era a terminologia. Com o decorrer dos anos fiz cursos na área através da Escola Pestalozzi no Rio. Naquela época não existia a F.C.E.E. que é a repassadora de cursos. Trabalhei como professora até final de 92. Depois fui convidada pela diretoria para assumir a direção da escola. Também foi outro desafio na minha vida, porque estava quase me aposentando, não tinha nenhuma experiência na área da administração de uma escola. A atual diretoria assumiu em abril do ano passado, me colocou novamente o convite. Então, eu continuo na direção porque é um cargo de confiança".

- Francisca - cozinheira

*"sou cozinheira e estou há três meses na APAE".
(teve uma filha com história de deficiência.)*

- Gustavo - pertence à equipe técnica. (t)

"Terminei a faculdade de fisioterapia em 93, não tinha experiência em Educação Especial, não queria trabalhar com criança e, principalmente, com criança deficiente. Gostava muito de traumatologia e não gostava de neuro. Surgiu a oportunidade de trabalhar na APAE. Achei um desafio para mim e estou gostando."

- Heloísa - pertence à equipe técnica. (t)

"Desde setembro eu sou psicóloga. Antes estive um ano como estagiária, um ano de intervalo e depois como profissional".

- Inês - pertence à equipe técnica. (t)

"Trabalho há 13 anos em Educação Especial. Comecei em sala de aula sem ter curso superior e depois que fiz Educação Física, procurei me aprofundar mais na questão psicomotora, direcionada ao paralisado cerebral. Sempre trabalhei em APAE e em clínica de Educação Especial. Fiz curso de pós-graduação em Educação psicomotora em Porto Alegre e também uma especialização em São Paulo sobre o trabalho psicomotor de 0 a 6 anos. Estou na APAE desde o ano passado".

- Ivone - cozinheira

"Vai completar 6 meses na APAE. Estou gostando muito em vista do que eu fazia antes. Era faxineira, e lavava para os outros, e antes mesmo trabalhava na roça. Na cozinha é um ambiente pequeno e não precisa correr tanto. Eu vim para ser auxiliar de cozinha, mas como a chefe da cozinha saiu, eu sei que fiquei 15 dias sozinha como cozinheira chefe com os 3 alunos da APAE. A gente se deu muito bem, são ótimos para ajudar e bem limpinhos, então eu me virei sozinha assim. Então a Débora disse que ia arrumar uma auxiliar para mim e eu disse que não porque não sou cozinheira profissional. Eu sempre caprichei muito. Nunca ninguém reclamou, mas curso de culinária eu nunca fiz".

- Jaqueline - fonoaudióloga e pertence à equipe técnica. (t)

"Fiz estágio supervisionado no tempo de faculdade, mas trabalho direto mesmo foi no ano passado aqui na APAE".

- Marcelo - pertence à equipe técnica. (t)

"Comecei a trabalhar na Educação Especial em final de 84, quando entrei na Faculdade de Educação Física. Quando estava na segunda fase, fui convidado pela Fundação que tinha um programa de estágio naquela época. No final de 85 me convidaram para trabalhar na APAE de São José com Educação Física. Em 89 eu vim para Florianópolis. Neste período sempre tive uma preocupação de não só trabalhar com clientela de Educação Especial, mas trabalhar no ensino regular, com pré-escola de 5^a a 8^a e 2º grau. Fiz na UDESC um curso de pós-graduação "latu sensu" para Educação Física aplicada a deficientes. Depois fiz o curso de pós-graduação Planejamento e Administração. Não tinha nada a ver com Educação Especial. Em 92, fiz um outro curso de pós em Uberlândia, Educação Física para deficientes".

- Márcia - faxineira

"Trabalho aqui há cinco meses, peguei no jornal e vim. Me contrataram, gostaram de mim e eu gostei deles " "O meu serviço é na sala e na rua. Tenho o meu serviço e cuido dele".

- Margarete - pertence à equipe técnica. (t)

"sou fisioterapeuta, estou me demitindo da APAE por razões da não valorização profissional".

- Maria - professora da oficina de panificação. (p)

"Comecei a trabalhar na APAE com dependentes mesmo. É o primeiro ano que trabalho aqui. Antes os meus alunos eram adultos e adolescentes dependentes, como bebês, de trocar fraldas, comida na boca, de eles não terem noção de nada, de fazer tudo por eles. Agora estou trabalhando com as meninas da padaria e estou gostando bastante. Eu já tive oportunidade de trocar para o ensino regular, mas eu não quero, eu quero ficar com o ensino especial para sempre, eu acho."

- Nádia - pertence à equipe técnica. (t)

"Formei em janeiro de 95 em Educação Física e comecei em fevereiro aqui na APAE mesmo. Na sétima fase, na graduação, optei por Educação Física para grupos especiais, apesar de eu não ter tido contato com nenhum deficiente neste período. A única coisa de estágio foi uma visita aqui na APAE. Entrei como

professora de sala de dependente com uma aluna só. Fazia o trabalho de estimulação sensorial. Depois passei para a Educação Física".

- Neide - pertence à equipe técnica. (t)

"Iniciei em Educação Especial em 90, quando entrei na FCEE como professora. Em 91, trabalhei numa creche, em 92 na APAE de Florianópolis. Em 93, na metade do ano, fui para a pedagogia. Agora, na metade de 95 continuo como pedagoga e coordenadora técnica. Minha experiência foi tanto em sala de aula quanto em gabinete de pedagogia. Fiz na UFSC, na área de deficiência mental".

- Nilda - professora da oficina de marcenaria. (p)

"Me formei em janeiro de 90 em Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Comecei a trabalhar nesta área no segundo semestre de 90, trabalhei na APAE de Cachoeirinha, numa clínica, no CASON/FADERS em 93, com alunos específicos de oficina, uma clientela de adultos a partir dos 18 anos. Depois vim para cá."

- Patrícia - professora acadêmica da horta. (p)

"Me formei em Pedagogia/supervisão escolar e nunca pensei em trabalhar com Educação Especial e não tive nenhum contato com deficientes, só ocasionais. Entrei aqui no mês de setembro e não sabia o que me esperava. Não tinha conhecimento nenhum de como trabalhar com eles, estou aprendendo pela prática. Não passaram nenhuma informação se devo fazer algum curso na Fundação. A princípio não tenho certeza se continuo aqui no ano que vem, porque sou ACT".

- Thaís - é médica e pertence à equipe técnica.

"Trabalho aqui desde 91 e minha experiência vem exclusivamente daqui. A gente não tem durante o curso nenhuma formação, nada em relação à deficiência. A gente vê rapidamente uma pincelada de genética médica no terceiro ano, quando você não está nem sabendo associar aquele conteúdo com a prática médica. A minha especialidade é pediatria."

- Vinícius - professor da oficina de horticultura. (p)

"Comecei este ano e estudo pedagogia".

- Yolanda - pertence à equipe técnica. (t)

"Minha formação acadêmica é em Serviço Social e de Educação Especial a gente não aprende nada na Universidade. Tenho a experiência de três anos aqui na escola, dois anos de estágio e um enquanto profissional, trabalhando mais com as famílias do que com o próprio aluno".

- Zélia - secretária

"Entre às cegas na escola, já trabalhava há um ano e meio no ensino regular em Criciúma e surgiu a oportunidade de uma vaga na APAE, em agosto de 69. Fiz o teste, passei e entrei. Estou até hoje. Me aposentei em maio de 92. Em março de 93 fui convidada a retornar, trabalhei mais um ano com aluno como ACT¹² e depois na secretaria".

- Zilda - psicóloga e pertence à equipe técnica. (t)

"Comecei aqui em março de 93 como estagiária. Fazia trabalho de 8 horas por semana com avaliação e atendimento às famílias durante 6 meses. Estou aqui desde o final de setembro de 95 e faço o trabalho de 20 horas." "Devido a minha própria formação, tenho formação em terapia relacional sistêmica, eu não consigo ficar numa só coisa. É mais interessante ficar numa coisa mais ampla, tem de trabalhar todos os focos de relacionamento do aluno". "A gente trabalha com entrevista, observação e teste de inteligência. Eu aplico a escala de maturidade mental Columbia e o teste de inteligência Goodenough, que é gráfico. Com a criança a gente trabalha com o Brunelvin que trabalha com as 4 áreas: cognitivo, motor, linguagem e social. Trabalho com observação, conversa, tem a anamnese que a gente faz com a família e acaba vendo como é a relação em casa".

¹²ACT: admitida em caráter temporário

a) A DINÂMICA DA EQUIPE TÉCNICA

Após termos visualizado sob um referencial o quadro de profissionais que atuam direta ou indiretamente com os jovens e adultos das oficinas de profissionalização, pretendemos explicitar as relações existentes entre professoras, equipe técnica, funcionárias, alunos e suas famílias.

Apresentamos a seguir trechos de entrevistas que melhor esclarecem a **dinâmica de funcionamento da equipe técnica**.

Na entrevista de Ana - fica clara a função da equipe técnica, ou seja, a de fazer assessoria às professoras. Outro aspecto também foi realçado neste trecho, tal como o funcionamento da equipe enquanto um somatório de áreas de especialização, não se tratando de um coletivo de profissionais interagindo num trabalho comum. Parece indicar que, a professora é responsabilizada pela relação desigual estabelecida com a equipe técnica, como se ela se colocasse numa posição inferiorizada. E, ainda, há ausência da professora nas atividades extra classe com os alunos das oficinas, escolhidos seja para participarem do acampamento ou das olimpíadas.

Ana - (t) *"Existe uma equipe de diferentes áreas com diferente formação só que não é uma equipe interdisciplinar. Teve algum momento que a gente conseguiu se relacionar melhor, pelo menos havia uma tentativa de interdisciplinariedade. Hoje, existem as várias áreas, mas elas não se inter-relacionam, cada um faz o seu trabalho isoladamente. Essa é a grande dificuldade que estamos tendo ultimamente. Acho que a função da equipe técnica é dar assessoria ao professor e acaba que o professor não se coloca. Aí está o problema, o professor não se coloca como igual, ele se coloca numa posição de inferioridade. Acho até, talvez, por questão de educação, formação. Isso é colocado na sociedade e acaba refletindo aqui. Se a equipe é para dar assessoria, acaba atravancando, prejudicando essa relação". "Alguns momentos ficam mais marcantes, quando sai da escola com nossos alunos, quando a gente participa de eventos, quando faz com que eles se preocupem com suas coisas, tenham responsabilidade sobre seus atos e suas escolhas. Quando a gente faz nossos alunos participarem das*

olimpíadas, nosso maior objetivo é exatamente trabalhar a independência, a relação com outras pessoas. Esse ambiente, eu acho tão rico porque não é nem escola nem família. No acampamento também a gente planeja tudo com eles, desde o lance de definir onde colocar a barraca. Se a gente ia definir algumas regras da relação do grupo, estabelecemos o que poderia ou não ser feito. Por exemplo, a gente estabeleceu que todo mundo deveria colaborar, alguns na hora de fazer a comida, outros na limpeza, de acordo com seu gosto ou o que prefere fazer ou de acordo com sua habilidade, porque nem todos têm a mesma habilidade".

O encontro da equipe técnica tem a finalidade de construir o planejamento, onde profissionais possam contribuir nas demais áreas, 'fazer pensar e agir' de outro modo. Entretanto, é apresentada uma restrição às profissionais recém ingressas. Isto está relacionado à administração da APAE frente à valorização das profissionais.

Thais - (t) *"Tem uma vez por semana a reunião da equipe técnica. Nesta reunião faço questão de participar, embora eu entre e saia para alguns atendimentos. É um momento que a gente se encontra como equipe, planeja alguma coisa. Isso varia muito, vai depender da equipe. Mas hoje a turma que está aqui é muito novinha, o pessoal muda de acordo com a necessidade da APAE e não com a valorização do profissional. O bom da reunião da equipe é que você tem um espaço para se colocar em qualquer área, mas são momentos raros. Uma coisa que a gente cresce muito em trabalhar aqui é que a gente sente que você que é médica, pode até interferir na área pedagógica, se colocar a favor de trocar uma criança de turma, para a pedagogia poder pensar e agir, porque aquela sala não é adaptada para aquela criança". "O meu trabalho como médica é um pouco restrito, o que eu posso dar é a saúde, avaliando eles como pessoa total, por exemplo, se está bem de vista, porque tudo isto atrapalha o aprendizado".*

A entrevista de Jaqueline - (t) salienta a importância do diagnóstico conjunto, mas revela a ausência de atendimento a alunos que teriam necessidade, ou a falta de consistência na assessoria às professoras.

Jaqueline: *"A contribuição dos diversos técnicos fica complementando a sua avaliação até atingir o diagnóstico. Todos têm o intuito de contribuir para esse*

aluno novo que vai entrar". "Se você fizer uma avaliação, todos precisam de fono, tem a questão à nível articulatório, função neurovegetativa, a mastigação, que é questão de sobrevivência mesmo, e, o atraso de linguagem, ou quem não tem a comunicação oral". "A gente fica com o coração partido para fazer a seleção. A gente vê que outros alunos têm necessidade de atendimento. Com isso a gente dá orientação ao professor, uma vez por mes, faz o grupo de apoio, uma assessoria na sala de aula, sem horário determinado".

A entrevista de Neide pretende valorizar o estudo e sua aplicação na prática educativa. Expõe o desejo de vir a concretizar a interdisciplinaridade e a definição da linha filosófica na escola. Antes cada qual 'no seu', e isto sugere que agora há o movimento de ouvir a opinião de cada um e discutir. Pensamos que as professoras devam estar incluídas no 'cada um'.

Neide - (t) *"Estamos iniciando o trabalho interdisciplinar, atualmente a gente não trabalha dessa maneira mas tem vistas a isso. Até então cada um fazia a sua parte e a gente discutia alguma coisa, as mais emergenciais, da hora. Não parava para discutir e ouvir a opinião de cada um, estudando realmente. Estudamos tema relacionado à teoria sócio-interacionista e voltamos para nossa prática onde a gente quer definir a linha filosófica da nossa escola".*

Às quartas-feiras a equipe técnica se reúne e ficam expostas as dificuldades de relacionamento, os conchavos e conflitos, algumas vezes, conseqüência de diferentes visões de mundo, de educação e de homem. Outras vezes, há inexperiência e imaturidade nas atitudes das profissionais, ou, ainda, a (des)organização da dinâmica que vigora na instituição. Tudo isto faz a história da equipe técnica, a responsável pela elaboração do diagnóstico do aluno e demais encaminhamentos na prática educativa. Se a história de desentendimento dentro da equipe não é parte do passado, ela acontece atualmente como já relatava Ana - (t).

Informação ou "fofoca", o fato é que se a relação antigamente era complicada, agora a entrevista de Gustavo nos relata que tudo está bem. Vêm de acréscimo outras questões para discutirmos. A disposição de se trabalhar junto de outras profissionais no espaço educacional parece comprometida se *'além de não saber, não é meu campo e não me interessa,*

porque isso não é meu trabalho'. A segunda questão refere-se à necessidade de ter a colaboração da família no atendimento ao aluno devido ao curto período de trabalho. Isto nos enseja questionar a ausência de mobilização das famílias para reivindicar alguma eficácia no serviço público de saúde.

Gustavo - (t) "O que veio até a mim é que antes era uma relação um tanto complicada dos profissionais da equipe técnica, mas hoje, estou vendo, tem muita gente nova aqui que está começando agora e que vem com muita vontade, muito espírito de trabalho e a relação está sendo ótima". "A gente tenta dar o máximo de integridade física ao aluno, quero dizer a parte orgânica, respiratória, cardíaca, para aí a área pedagógica e outras áreas da equipe poderem encaminhar ele para o específico. Porque não vou entrar na área pedagógica, além de não saber, não é meu campo e não me interessa, porque isso não é meu trabalho". "O melhor possível é a independência física deles. A gente, infelizmente, não pode dar um prognóstico vai andar, vai falar. A gente vai fazer o máximo pela independência deles. Se a gente colocar um objetivo, um prognóstico pré-determinado, a gente acaba se frustrando". "Prá gente é muito fácil o toque porque a gente tem experiência. Mas a mãe, eles sentem uma dificuldade tremenda e pergunta: por que estou fazendo isso, aquilo..." "Na reunião do conselho de classe na semana passada foi solicitada a presença dos pais porque aqui o tempo é muito curto, o trabalho é muito curto, é uma coisa mais para orientar os pais para fazerem".

Atualmente, fala-se da falta de interação da equipe, devido à falta de tempo ou de articulação entre as profissionais, ficando cada qual em seu gabinete. É possível que a falta de consistência nas relações, impeça que as questões sejam discutidas com maior profundidade e, inclusive, sejam encaminhadas.

A entrevista de Marcelo - (t) destaca a valorização do trabalho interdisciplinar que consiste em estar ciente do que se passa na escola e tomar decisão em conjunto. Isto contribuiria com o estudo de casos, favorecendo o acompanhamento. Mas este discurso contradiz-se com a atitude desta profissional, uma vez que ela não faz o registro no prontuário. Deixa explícito que antigamente havia profissionais competentes na equipe técnica e se trabalhava a interdisciplinaridade. É colocada como queixa a

presença de profissionais novas, o que implica na imaturidade e no tempo gasto para conhecer o aluno. Ao mesmo tempo, reconhece que a relação é boa, que representa 'oxigenação de idéias', que permite deslumbrar outras possibilidades.

Parece-nos um equívoco associar profissionais novas à uma determinada visão de mundo, pois são questões distintas: visão de mundo e (in)experiência profissional. Outra questão abordada que nos parece contraditória refere-se à atuação da coordenação e direção da escola. Pensamos que trabalhar de forma interdisciplinar irá envolver a direção da instituição na dinâmica da escola, e, isto implica, também, um movimento relativo à prática pedagógica.

Marcelo - (t) *"O trabalho interdisciplinar não só nesta escola, como em qualquer escola é fundamental. A experiência que se tem aqui, as pessoas, de modo geral, não sabem fazer um trabalho interdisciplinar. Depende muito dos profissionais que estão atuando. A dificuldade de se fazer esse trabalho, é também, devida à rotatividade de profissionais. Sairam muitos profissionais bons, que tinham uma experiência em educação especial. Isto tem um aspecto legal que é a oxigenação de idéias, permite deslumbrar outras possibilidades, no sentido de entendimento e postura também. O aspecto negativo é a imaturidade. Sempre é preciso um certo tempo para as pessoas conhecerem os alunos, de terem uma certa experiência de qual é a melhor maneira de lidar com os alunos. No caso da APAE falta uma coordenação melhor. Acho que a direção da escola interfere muito, tanto no trabalho interdisciplinar, quanto no pedagógico. O relacionamento das pessoas é bom mas é uma questão de visão de mundo. Tem visões de mundo diferentes, e, por conta de inexperiência não se consegue avançar". "A gente poder fazer um estudo de caso mais detalhado, um acompanhamento e poder saber tudo que está acontecendo na escola. Fazer parte e poder tomar decisões em conjunto, acho que isto é fundamental e, nos momentos que isso acontecia, a gente podia fazer um trabalho interdisciplinar".*

Nádia - (t) *"Precisaria melhorar bastante a nível de instituição. Acontece troca de idéias, a gente procura se reunir para discutir as questões, os problemas de alunos, de professores, das turmas, que estão acontecendo. Mas isso poderia ser feito com mais frequência e ter uma atenção maior de todos. Deveria acontecer*

mais essa oportunidade de trabalhar o que foi trabalhado em sala. Falta mais que tempo, falta interação principalmente da equipe técnica. Está cada um no seu gabinete fazendo o seu trabalho, mas falta uma coisa articulada". "A gente sempre está procurando em nossas aulas melhorar e nunca deixar que a coisa estabilize, oferecer um atendimento de qualidade. Se eu não tenho essa expectativa comigo, então não tem porque estar trabalhando. Acho que a gente sempre tem de estar acreditando em algo mais para poder avançar". "Meu trabalho é, em primeiro lugar, colocando limites, a gente lida com pessoas portadoras de deficiência e eles mesmos já trazem o estigma com eles. Eles têm limites, eles têm de ter responsabilidade e eles têm condições de aprender muito além daqui, dependendo daquilo que a gente faça aqui para eles. Quando a gente vai realizar uma atividade fora da escola, a gente sempre coloca para onde está indo e pede opinião deles. O que pensam sobre isso, a gente dá liberdade deles se colocarem e levantar questões. Deles aprenderem a se colocar nas coisas. Não simplesmente aceitando as coisas. Por isso, tudo pode ser modificado e há opção de escolhas".

Esses relatos sugerem que há o despreparo ou desinteresse na formação do profissional de modo que sua ação seja articulada, especialmente, no trabalho pedagógico. Como se fosse possível, cada área de conhecimento atuar destituída de contexto e de relações, fragmentando a compreensão do sujeito e do mundo.

Para Frigotto (1995, p.46),

O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar".

Podemos questionar a formação fragmentária e positivista proporcionada pelos cursos de terceiro grau que dificultam o trabalho articulado. Formam profissionais especialistas para trabalharem numa sociedade fragmentada, criando distância entre os homens e desarmonia com o meio ambiente, sem ampliar a sua visão de conjunto, do todo social e das suas relações.

Oriunda desta formação fragmentária, há a compreensão de que troca de informação significa trabalho interdisciplinar e, também, que equipe com várias profissionais de áreas diferentes significa: interdisciplinariedade. O termo utilizado por algumas profissionais corresponde à denominação formulada por Goffman (1983, p.29)

"os indivíduos podem reunir-se formal ou informalmente num grupo de ação a fim de favorecer objetivos semelhantes ou coletivos por todos os meios que lhes sejam acessíveis. Na medida em que cooperem para manter uma dada impressão, usando este esquema como meio para atingir seus objetivos, constituem o que aqui chamamos equipe".

Várias professoras consideram que a equipe técnica assume outras atribuições, normalmente relacionadas aos prontuários de novos alunos. Isto ocasiona seu distanciamento dos alunos veteranos, desconhecendo suas necessidades e seus avanços. Também, isto contribui para afastar a equipe técnica da dinâmica educativa e impossibilitar um trabalho interdisciplinar voltado ao desenvolvimento do aluno e à construção de sua autonomia.

Na entrevista de Cláudia - (t) temos a explicitação do perfil de profissional, ou seja, uma profissional que aposta naquilo que faz, faz com qualidade e o desejo de 'avançar'. Também revela uma concepção sobre a deficiência imbuída de elementos ambíguos. O estigma, segundo ela, é construído socialmente e a pessoa considerada deficiente pode reverter esta história através das relações e mediações que permitirão seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, refere-se aos limites do sujeito e às *'condições de aprender muito, além daqui'*.

Ainda nesta entrevista percebemos a dificuldade de interação da equipe devido à quantidade de trabalho e ao tempo limitado, tendo como

conseqüência a impossibilidade de construir uma visão mais global do trabalho, além da falta de atendimento às alunas das oficinas de profissionalização. Isto é importante realçar: alunas que estão oficialmente sendo profissionalizadas, não estão sendo vistas sob a ótica de precisarem se comunicar da melhor maneira possível.

Cláudia - (t) *"É meio difícil ter um tempo para você ir atrás ou saber alguma coisa do teu paciente. Se eu fosse pensar todas as crianças precisariam de mim. É muito corrido, é muita coisa, fora relatório e avaliação. Às vezes, a gente peca um pouco de não estar trabalhando mais juntos, de não estar vendo o problema mais globalmente. Às vezes a gente acaba se fixando mais na sua profissão, mais no teu e tem uma coisa muito maior". "Eu oriento professor que atende aluno adolescente e jovem. Uma vez por mês eu trabalho junto, dou orientação aos professores e trabalho com os alunos. Foi o meio que a gente arrumou pelo menos para poder estar em contato. Mas a gente não consegue. Tem muitos aí que precisam, tem a padaria que tem as meninas que precisam e as outras oficinas, é muita gente".*

Está colocada na entrevista de Ana - (t) a dificuldade de relacionamento dentro da equipe e também com relação às professoras. Também percebemos alguns impecilhos à coesão da equipe e à seriedade das discussões e encaminhamentos. Se a entrevista de Yolanda - (t) relata que *"Todos os casos a gente traz para a discussão nas reuniões da equipe técnica, a gente faz um trabalho conjunto"*. De outro modo verificamos na entrevista de Cláudia - (t) a falta de tempo ou o fato de uma pessoa, por exemplo, Gustavo, dizer que *'não se mete noutras áreas'*. Mesmo considerando importante a equipe, nem todos participam (Heloísa) ou de alguns que entram e saem (Thaís).

A finalidade do trabalho da equipe técnica é contribuir da melhor maneira à prática educativa em vigor na instituição, estando ciente de que o espaço-escola é regido pela pedagogia. Podemos apresentar no recorte de Beatriz - (t) que a profissional reconhece a importância da pedagogia e inclui a valorização da professora e seu trabalho em sala de aula. Também ela faz crítica ao trabalho que anteriormente era realizado, *'nenhuma postura crítica'*,

bem como denuncia a segregação de alunos que estão ali há 'vinte, trinta anos'. É grave a inferência a respeito do 'esquema da escola que não evolui'.

Beatriz - (t) *"A pedagogia é que puxa a frente porque está tudo direcionado com a questão do conteúdo. Mas é na sala de aula com o professor que o aluno vai conseguir, que ele vai aprender mesmo". "O bom profissional, o 'bom' é capaz de trazer o aluno para aprender. Acredito muito no papel do professor, do que ele pode oferecer, proporcionar dentro da sala de aula. O gabinete auxilia, vamos fazer junto, vamos melhorar. Esse é o papel da gente. Mas é o professor quem vivencia mesmo, que está lá e que consegue. Agora, se esse cara não consegue mesmo, ele entra no esquema da escola, da instituição e não evolui. Então, o potencial mesmo é do professor, do profissional, dos grupos que estão apoiando". "Por exemplo nas oficinas, quando entrei aqui vi uma coisa, não se vê nenhuma postura de trabalho, teria de criar outras coisas, outras metodologias de trabalho. Começamos a rever o programa, orientar melhor o professor no sentido de fazer com que ele assuma uma postura mais crítica junto aos alunos. A gente quer transformar as meninas das oficinas para que saiam daqui, porque tem meninos que estão aqui há 20 anos, até trinta anos, então deveriam estar noutro lugar".*

Yolanda - (t) *"Sendo escola, tudo está centrado na pedagogia, como elas caminharem, a gente está atrelada a elas".*

Tomamos a nos deparar com a valorização da pedagogia. Mas estamos frente a uma situação contraditória: as pedagogas-professoras trabalham na sala de aula com os alunos e não integram a equipe técnica. Não pertencem ao grupo que pensa, discute, estuda e delibera. Pode-se notar no relato

Nilda - (p) *"Não há aquela coisa de integração, existem os gabinetes, mas não há integração, muitas vezes não é passado ao professor aquilo que está sendo feito, o porque disso. Então isso não fica claro para o aluno e para o professor também não." "Eu trabalho 40 horas, se você olha no meu horário nunca tem um tempo livre sem alunos. O tempo que tenho é aquele de ir ao terminal, é o momento de conversar sobre um aluno, até ao nível de coisas que a gente está desgostosa, ou no tempo de intervalo de almoço". "Eu não tenho espaço formal para troca de experiências. Se tiver que ler alguma coisa, eu tenho que levar para*

casa, inclusive para estudar, fazer uma avaliação, um relatório. Por exemplo, agora no final do semestre, a gente teve que fazer a avaliação de cada aluno individualmente, ainda tem os relatórios relativos ao segundo semestre do programa de atividades, esta avaliação de aluno tem um formulário".¹³

Fica claro que para melhor desempenho do processo pedagógico que dinamiza a instituição educativa, há necessidade de cultivar um espaço de tempo disponível para o estudo, aprofundamento e integração das profissionais, incluindo, obrigatoriamente, as professoras. Isto deve ser garantido às professoras através dos contratos de trabalho da rede de ensino.

¹³vide em anexo o formulário.

b) RELAÇÃO EQUIPE TÉCNICA/PROFESSORAS

Partimos da entrevista de Ana para demonstrar o desentendimento presente na relação entre a equipe técnica e as professoras.

Ana - (t) *"a função da equipe técnica é dar assessoria ao professor e acaba que o professor não se coloca. Aí está o problema, o professor não se coloca como igual, ele se coloca numa posição de inferioridade."*

A técnica alude à inferioridade das professoras, como se elas mesmas se colocassem nesta posição. Podemos observar outros discursos que revelam esta desvalorização. Por exemplo, na entrevista de Nádia - (t), está relacionada ao fato da equipe técnica discutir problemas relacionados à atuação das professoras sem que elas estejam presentes.

Nádia - (t) *"acontece troca, a gente procura se reunir para discutir as questões, problemas de alunos, de professores, das turmas, que estão acontecendo."*

É interessante observar que a equipe técnica tem a possibilidade de chamar a mãe para discutir problemas de comportamento do aluno, como também, pode se reunir para discutir problemas de atitudes das professoras. É um círculo de relações repetitivas que tratam aluno e professora como subalternos. Podemos inferir que a dinâmica desta rede de relações sustenta a hierarquia entre profissionais:

trabalho manual	x	trabalho intelectual
(executor de planos)		(repassador de planos)
(sem tempo p/ estudar, escrever)		(pensa ações/discute teorias/ elabora planos)
professoras de sala		equipe técnica

A entrevista (10 Zilda) demonstra que a disponibilidade e /ou necessidade de estudo é maior para as técnicas.

Zilda - (t) *"A coordenadora técnica faz supervisão lá na escola X e todo mundo está estudando, os técnicos mais sistematizado e os professores menos. Mas todo mundo está tendo acesso ao mesmo material. E nós técnicos estamos discutindo cada quarta-feira, pelo menos duas horas. Os professores pelo menos uma vez por mês de duas a quatro horas".*

A entrevista de Thaís - (t) sugere a não valorização da profissional por parte da instituição relacionada ao baixo salário das técnicas. Isto nos chama a atenção pois não aparece nos discursos das professoras cujos salários são ainda menores.

Thaís - *"hoje a turma que está aqui é muito novinha, o pessoal muda de acordo com a necessidade da APAE e não com a valorização do profissional".*

A entrevista de Vinícius - (p) revela o relacionamento do professor com os alunos, das professoras da oficina com a pedagoga responsável pelo setor e o distanciamento das profissionais técnicas deste setor. Não deixa claro se há critérios para a escolha de turmas de alunos. Mas expõe a desorganização da prática educativa ao mencionar o fato de as reuniões deixarem de acontecer no início de novembro sob alegação de que já seria final do ano. Se considerarmos que agosto representa o retorno às aulas e há o período de readaptação e novembro já ser considerado como término da prática educativa, ou seja, *'tudo atrapalhado'*, dão continuidade ao programa de profissionalização, de fato, os meses de setembro e outubro.

Além disso, parece que o conteúdo acadêmico abordado não contribui, a princípio, à profissionalização dos jovens e adultos que freqüentam o programa de oficina. A valorização das apresentações dos alunos pode ser questionada, uma vez que tais apresentações, com raras exceções, estão restritas aos colegas. Considerando que os programas de profissionalização sejam na área de horticultura, marcenaria e panificação e houve o programa artístico, por que não expor os trabalhos desses alunos com as professoras noutros espaços?

Vinícius - (p) *"Sou da área da oficina, meu intercâmbio é maior com o pessoal das oficinas, a gente fez um programa acadêmico igual. Estamos trabalhando*

datas comemorativas, estivemos trabalhando folclore, dança e fazemos apresentação aos colegas. Todas as quartas tinha reunião, agora, porque é final de ano (esta entrevista acontece na primeira semana de novembro) está atrapalhado. Reunia todas as oficinas para conversar as dificuldades, o que fazer, o que a gente acha o que deve mudar. De 15 a 22 de dezembro há reunião de planejamento para o ano que vem. Vão ser apresentadas as novas turmas, quem vai querer pegar tal turma". "O trabalho está acontecendo porque o meu trabalho com os meninos é uma troca, e o meu trabalho com a pedagoga é uma troca. O trabalho deles como técnicos tira eles um pouco do atendimento dos alunos, eles têm que fazer um atendimento aos novos alunos, exames, testes".

Passaremos a ler o recorte da entrevista (Zilda) que expõe uma faceta do relacionamento da técnica com a professora/ aluno/ família.

Zilda - (t) "Eu trabalho ainda com orientação de professores e orientação de famílias. O trabalho com os alunos é menor. O que eu faço é avaliação de alunos novos que estão chegando, o psicodiagnóstico. Faço orientação aos pais, principalmente dos alunos que estão tendo problemas, orientação de manejo ao professor e acompanhamento desse método novo que está aqui que é o método "Teach". "Na hora do recreio eu converso com os professores de alguns alunos problema, que já sei que são problemas e já vou direto perguntar." "Principalmente com os alunos adultos eu tenho tentado trabalhar bastante a nível de professor, a nível direto com o aluno e a nível de família. Então, ao perceber que o aluno está tendo uma conduta infantilizada, eu chamo a família e pergunto como está lidando em casa, o que está fazendo, o que acha ou não, eu tento dar uma orientada, se está tendo comportamento sexual, o que você acha disso, te assusta?...consegue ver que o QI dele pode ser de 5 anos e ele tem 20, tá conseguindo ver essa diferença, o tamanho. Com os professores é mais direto, quase diário. De tratar como adulto, de não tratar como criança pequena, não fazer por ele."

Entre outras coisas, a entrevista de Zilda demonstra a relação da profissional com a professora, o aluno e sua família. Constata-se que o contato com o aluno é praticamente ausente, embora a profissional tenha a atitude de conhecedora da situação. A orientação à professora acontece na 'hora do recreio', ou 'é mais direto', isto pode demonstrar a falta de

seriedade na relação técnica -professora e o não aprofundamento das questões educativas. Denuncia que a família infantiliza o aluno, mas diante de algum problema do aluno, o problema é resolvido chamando a família sem que se discuta com o aluno, numa flagrante atitude de não respeito à possibilidade de autonomia do maior interessado na questão.

As entrevistas de Cláudia - (t) e de Jaqueline - (t), registram que a orientação às professoras acontece de forma esporádica, o que acarreta uma prática educativa desintegrada e revela o distanciamento no trabalho desenvolvido pela equipe técnica e professoras.

Cláudia: *"Uma vez por mês, eu trabalho junto, dou orientação aos professores e trabalho com os alunos".*

A mesma problemática retratam outras entrevistas (Águeda) e (Maria), ou seja, a relação da equipe de técnicas com as professoras constitui-se apenas de repasse, quando isto acontece.

Águeda - (p) *"Tem coisa que é para passar para a gente e eles não passam, a gente fica naquela, será que vai, será que não vai".*

Maria - (p) *"Falta comunicação entre a equipe técnica e os professores, por exemplo, a aluna tinha aula de piscina segunda e quarta e hoje ela chegou dizendo ter aula de piscina. Então eles não repassam as informações. De repente eles conversam entre eles e esquecem de repassar para a gente, não é que eles achem que a equipe técnica tenha que ser assim, mas esquecem".*

O que transparece neste recorte (Maria), é o submetimento da professora à equipe, não só apenas se contentando com o repasse de informações ou 'deliberações', mas ainda justificando o 'esquecimento'/ a atitude das profissionais da equipe técnica.

Águeda - (p) *"A gente que trabalha em sala, eles dão uma avaliação e a gente faz a avaliação do aluno, do que faz, do que não faz, do que precisava mais. Então se reúne na metade do ano ou no final e a gente senta com os técnicos e discute sobre cada aluno e é anexado no prontuário".*

Podemos levantar dúvidas sobre o estudo de caso realizado pelo conjunto de profissionais. As entrevistas (Inês) e (Vinícius) apontam que a maioria das técnicas não tem sequer contato com o aluno, outras não participam da reunião de estudo de caso (Heloísa) e (Margarete) e, mesmo assim, o estudo de caso legitima a 'autoridade' das técnicas. Ou de outro modo, ratifica a inferioridade da professora, uma vez que, é ela quem registra todo o trabalho realizado com o aluno, organiza todos os dados do aluno e, no final, é a equipe de técnicas a responsável por anexar ao prontuário.

Verificaremos o argumento sobre o estudo de caso e a impossibilidade de participar destas reuniões.

Heloísa - (t) *"Estou aqui há pouco tempo e não participei das reuniões das quartas feiras... eu circulo bem em todos os gabinetes. Me parece que algum gabinete tem algumas coisas antigas, questões pessoais. Por exemplo, numa reunião de pais, se tenho alguma dificuldade com algum gabinete eu vou lá e defendo. A gente tem as reuniões dos estudos de caso. É muito rico... Às vezes, o que a família diz para um não diz para o outro. Essa troca de informações é super boa para o trabalho". "Pela linha que trabalho que é gestalt-terapia, a gente joga muito para o outro, o que faço agora? O que tu achas que podes fazer? As pessoas têm a resposta. E o papel do psicólogo, em qualquer área que ele esteja, o papel é orientar o outro a buscar a sua resposta, o seu jeito de fazer, o que é importante para ele. Não é uma coisa diretiva".*

Margarete (t) *"Eu não participava da equipe técnica, agora troquei meu horário de modo a facilitar isso. Quando eu trabalho com algum aluno, o professor aprende como fazer para que possa trabalhar nos outros dias".*

Há um aspecto comum às entrevistas (Margarete) e (Inês), quanto a garantir a continuidade do trabalho com o aluno, através da atuação da professora.

Inês - (t) *"O que está dificultando é ter que atender um grupo maior, eu sinto que fica um pouco falho ter que pegar um grupo grande e planejar de forma homogênea. A gente tem a função de professor de educação física e a função*

técnica da coisa, é um momento de troca de experiência. Você faz um grupo de estudos, faz a avaliação, sempre há uma troca. Há orientação aos professores desde a postura até a motricidade ampla, a nível de sugestão".

Pretendemos fazer uma contraposição entre a entrevista (Patrícia) que demonstra a dúvida de uma pedagoga diante "o aluno X que não aceitava o trabalho em sala de aula", e a entrevista (Adão) referente ao funcionário de serviços gerais que é solicitado pelos alunos como 'conselheiro sentimental'.

Patrícia - (p) *"Principalmente com a pedagogia se está havendo alguma coisa e preciso de algo, elas me orientam. Por exemplo, com o aluno X que não aceitava o trabalho em sala de aula, ele queria estar na horta e começou a não querer entrar na sala de aula. Eu não sabia se devia pressionar ele ou deixá-lo mais livre fora da sala de aula, não sabia como resolver esta questão". "Eu procuro falar para eles a leitura que eu faço da realidade para que modifiquem hábitos que eu acho que não são corretos. Se for dada para eles uma tarefa, fazer com vontade, isso pode auxiliar eles mais tarde a encontrar um trabalho, que vai mostrar que eles sabem se relacionar com as pessoas".*

Podemos pensar que a professora faz sua tarefa 'com vontade' e por isso ela encontrou um emprego e esta 'leitura da realidade' é base de orientação aos alunos. Questionamos se a professora ao submeter-se ao esquema institucional também repete a prática do submetimento ao aluno. De qualquer forma, deixa explicitada a situação educativa vivenciada pelo aluno da oficina de profissionalização: ou pressioná-lo ou deixá-lo livre, sem qualquer questionamento sobre o conteúdo acadêmico ou a interação da professora com o aluno.

Adão: *"Brinco com todos eles, faço muita brincadeira e muita atividade. Às vezes, eles ficam sentidos de não convidar a gente. A carga horária do motorista aqui dentro é de seis horas, eu venho e faço o roteiro e fico por aqui. Às vezes, precisa dar uma volta e não reclamo. É o serviço que faço e gosto. Estou aqui não por obrigação, é um serviço que eu faço com muito amor, com muito carinho". "E quando eles (dois namorados) estão brigando e chega para mim e diz: o fulano quer falar contigo. Então eles me procuram para essas coisas".*

Entendemos que a pessoa sem vínculo com o esquema 'educativo' da instituição de educação atua com mais proximidade em relação ao sujeito com história de deficiência mental. Ou seja, sabe conversar, dar conselhos, considerando que já tem experiência de casamento e filhos, respeitar sentimentos, coisas que acontecem entre seres humanos.

Neide - (t) *"Até então cada um fazia a sua parte e a gente discutia alguma coisa, as mais emergenciais, da hora. Não parava para discutir e ouvir a opinião de cada um, estudando realmente."*

É importante neste recorte (Neide) a consideração sobre a necessidade de 'ouvir a opinião de cada um' e nisto, a atuação das professoras, a sua opinião/discussão sobre a prática educativa e os encaminhamentos que melhor possam contribuir com o aluno. Inferioridade ou não, mas podemos indagar em que momentos as professoras são ouvidas?

A entrevista (Beatriz) demonstra que a instituição se arrisca constantemente com a renovação de profissionais ao invés de constituir um coletivo pedagógico para assumir um projeto educacional.

Beatriz - (t) *"Deu sorte porque a gente conseguiu bons professores nesse ano. São pessoas que têm interesse de pesquisar, não ficam só no seu caderninho de planejamento, vão para rua ver como estão as empresas, levam os guris a passear"*.

Capriles cita Makarenko:

"Não se poderá imaginar o coletivo se tomarmos a simples soma de pessoas isoladas; ele é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes" (1989, p.154).

A escola conta com 'a sorte' para ter bons profissionais. Não há clareza de seu projeto educacional e os critérios compatíveis para a formação de seu quadro de educadores. Questões pessoais que surgem no decorrer das atividades educativas são tratadas em terapias do grupo de trabalho, sem que estejam articuladas ao projeto global da escola, e, conseqüentemente, da comunidade.

Zilda - (t) "A equipe tem de trabalhar mais as questões pessoais para não atrapalhar o profissional, para trabalhar o relacionamento de equipe, que é uma das propostas que a gente tem. E trabalhar mais os professores na relação com os alunos. Trabalhar esse espaço que a gente conseguiu de trabalhar percepção, ansiedade, não chega a ser uma terapia, e sim um apoio de um para o outro. É uma coisa que conversando, trocando, o trabalho tende a crescer. Porque acho muito importante essa coisa do diálogo, da troca". "A gente vai fazer um trabalho eles se vendo e, depois, mais tarde trabalhar a relação professor-aluno".

c) A RELAÇÃO ENTRE PROFISSIONAL E ALUNO:¹⁴

Há um perfil de profissional que permeia as várias entrevistas já citadas anteriormente. No momento registramos como exemplo a entrevista (Zilda) quando a profissional diz: "*eu faço, eu digo, eu...*", o que nos sugere a submissão do aluno à postura da profissional, ou, de outra forma, a mesma mensagem na entrevista (Beto), '*eles me obedecem*'.

Zilda - (t) "*Uma coisa que eu faço com os alunos, que eu acredito que eles são capazes de fazer, eu até digo para eles, 'tenta', eu até medio a relação. Acho que não precisa de uma formação especial se tu tratares esses alunos como qualquer outro aluno e dar atenção como se dá para qualquer outro, ele vai ter capacidade de se desenvolver. Como se tem na cabeça que eles são diferentes, tem de tratar eles de forma especial, o que acontece é que começa a deixar de lado ou proteger muito e não deixa esse aluno se desenvolver*".

Nesta parte organizamos os recortes das entrevistas sob a temática da relação estabelecida entre profissional e aluno, elegendo as categorias a seguir:

A : Onde a profissional interage com o aluno e se expressa como quem se relaciona com pessoas, entre os iguais. São os seguintes exemplos: Jaqueline (t), Nádia(t), Cláudia (t), Nilda (p), Margarete (t), Águeda (p), Ana (t) e Gustavo (t).

Águeda: _ "*Eles têm muitos planos, sonham, são como a gente. Têm expectativas de amanhã ser diferente, muito alunos, não todos*".

Jaqueline: _ "*Nosso trabalho depende da interação. Se você estimula eles te dão resposta. Você vê o crescimento deles em todas as áreas. Na social, na minha área, você vê a fluência verbal, a estimulação de linguagem. Quanto mais você estimular, mais você tem retorno*".

¹⁴vide a apresentação das profissionais para melhor compreensão da leitura das entrevistas.

Nádia:_ "A gente não está acostumada a lidar, cria um monte de preconceitos, ah!, como são agressivos. Então eu vi que não era por aí, foi bem diferente do que eu esperava. Tem que ser muito carinhosa, mas com todo mundo, tem que exigir também, pôr limites."

Cláudia:_ "Eles acabam se sentindo tão frustrados quando uma outra pessoa não está entendendo o que ele está querendo dizer. Tem aluno aqui que entende tudo o que você está dizendo, mas na hora da volta, da emissão dele não consegue te passar a informação". "Eu estive na sala com pacientes que não foram tratados na estimulação precoce e não tiveram tratamento adequado quando era pequeno. Eles já cresceram com um monte de alteração. Se tivesse trabalhado não teria agora. O que deveria ter feito, a gente faz agora, então uma certa autonomia eles vão pegar, que é se auto-ajudar no momento em que está se alimentando. É nessa hora que eu contribuo alguma coisa para com eles".

Nilda:_ "Os alunos, em primeiro lugar, têm que ser meus amigos, assim como eu tenho que ser amiga deles para criar uma boa relação. Há uma liberdade de chegar, parar, conversar, fazer coisas deles, trazer coisas minhas".

B : Onde a atitude da profissional ou o recorte do discurso estabelece a diferença enquanto característica que inferioriza/ desqualifica o aluno que frequenta a instituição de educação especial. Nesta categoria, fazemos referência à um total de onze entrevistas (Zilda), (Vinícius), (Francisca), (Adão), (Yolanda), (Beatriz), (Débora), (Ivone), (Zélia), (Thaís), e (Neide).

Verificaremos, nestes exemplos, que a concepção de deficiência mental independe do nível de escolaridade ou área de formação das profissionais. Ou seja, é possível que a profissional que trabalha no setor de serviços gerais tenha a mesma atitude frente ao aluno considerado deficiente como a professora da oficina que está habilitada pelo curso de pedagogia.

Por exemplo, a entrevista (Zélia) revela que 'o deficiente é diferente'. E, é importante observar que a diferença está posta, mesmo que o aluno 'consiga bastante coisa'.

Zélia: *"Eles têm um modo de relacionar completamente diferente dos normais. São muito sinceros, a afeição deles não tem segundas intenções. Demonstram que gostam de ti e de graça. Bem diferente da relação de um adolescente normal. Eles continuam sempre adolescentes. Com bom treinamento, eles conseguem bastante coisa."*

Vinícius - (p) *"Não tem máscara, franco, sincero, honestidade e verdade. Eles realmente são diferentes, realmente têm necessidades especiais. As coisas para eles vão ser mais difíceis ainda".*

Francisca: *"Estas crianças gostam muito de música, de carinho. A gente não pode mostrar coisas de tristeza para eles e também não pode deixar eles tristes. Quando eles gostam de uma pessoa, eles gostam. Mas quando não gostam, a gente não pode insistir."*

Yolanda - (t) *"Trabalhar com deficientes para inserir na sociedade, que as pessoas entendam o que é deficiente, como tratá-lo".*

Beatriz - (t) *"Eu, como profissional presente neste grupo de deficientes..."*

Débora: *"Os deficientes severos, esses realmente não teriam condições de ir para o ensino regular. Nós temos os nossos treináveis que poderiam ou que deveriam ser atendidos numa escola regular que fica ao lado da casa deles". "Eu sempre coloco para eles a capacidade deles e a responsabilidade deles, sempre mostrando para eles que são capazes. Eles têm que se conscientizar e não ficar imitando criança. A grande dificuldade de autonomia dos nossos alunos vem deles mesmos, pela própria maneira, manejo familiar que coloca eles como "coitadinhos, doentinhos". "A associação, a mantenedora, juntos com os órgãos, a imprensa, e as escolas das comunidades e com autoridades, sempre coloca os direitos e a obrigatoriedade desses órgãos a aceitar a pessoa portadora de deficiência como um cidadão".*

Thaís - (t) *"Eles são felizes porque aqui pelo menos eles conseguem encontrar com eles. Ver que têm capacidade de fazer alguma coisa. Talvez uma coisa que nem atinja eles, que eles não estão sendo enxergados como pessoas úteis ou não, lá fora".*

"Entre seus iguais, o indivíduo estigmatizado pode utilizar sua desvantagem como uma base para organizar sua vida, mas para conseguí-lo deve-se resignar a viver num mundo incompleto" (Goffman, 1982, p.29).

O que tem a ver o recorte da entrevista (Thaís) e a citação de Goffman? Vamos confinar os alunos neste espaço para que sejam 'felizes'. Novamente, o discurso implícito que ignora os sujeitos que existem naqueles alunos, sujeitos que, interagindo com as pessoas, o conhecimento e os obstáculos, constroem suas histórias de vida.

Retomamos páginas anteriores para observar que, no decorrer da **apresentação das profissionais**, a entrevista de Patrícia apresenta uma concepção de deficiente como um enigma, '*não sei o que me esperava*'. Não entendemos que haja necessidade de criar nova categoria, uma vez que fica clara a constatação da diferença e do estranhamento, mas merece alguma reflexão sobre a formação acadêmica. Como esta professora foi preparada no curso de pedagogia para atuar enquanto profissional? Que tipo de formação profissional gera o meio acadêmico? Não só a formação do curso de pedagogia merece ser questionada, mas, também, o curso de educação física e outros. Conforme a colocação feita na entrevista de Nádia - (t) referente ao estágio na área de educação física para grupos especiais que consistiu de apenas uma visita na APAE.

C : A profissional não assume que sua atitude/discurso sustenta a exclusão e, em alguns exemplos citados, a infantilização do aluno. Verificamos esta categoria nos recortes (Maria), (Neide), (Heloísa), (Marcelo), (Inês), (Débora), (Patrícia), e (Beto). Incluímos discursos ambíguos, que sugerem o desenvolvimento do aluno mas, também, sua permanência na instituição. Ou sugere que é a família que impede o melhor desempenho do aluno sem questionar o processo educativo que vigora na instituição.

Maria - (p) *"Eles crescem bastante aqui, poucos têm condições de sair mesmo".
"Frequentando este meio, ela entra normal e acaba ficando um pouco atrasada,
porque a gente trata eles como pessoas normais, lógico, mas devido ao meio que
ela está."*

Heloísa - (t) *"Vejo eles muito protegidos. Essa coisa de fazer tudo, acontece
muito na família".*

Neide - (t) *"Se trabalha com os alunos no sentido da pena, ah! coitadinho.
Quando se trabalha com a palavra "coitadinho", você vai fazer o quê? Você vai
trocar, cuidar, tu não vai educar, tu não vai buscar nele o potencial que ele tem.
Eu tenho uma expectativa assim, não com todos os alunos. De repente, é um
prognóstico errado de minha parte, mas eu acho que nem todos os alunos a
gente vai conseguir tirar daqui de dentro, os deficientes mentais dependentes,
profundos mesmo."*

Marcelo - (t) *"O conceito de deficiência foi construído historicamente e não se
muda de uma hora para outra. Então, é bem mais fácil mudar a escola e a partir
da escola tentar fazer."*

Inês - (t) *"A gente escolheu para natação um grupo que já tem no es básicas
do nadar. Então, trata-se mais do aprimorar o nadar porque o nosso horário  
reduzido".*

Beto: _ *"Eu tenho um bom relacionamento com todos eles. Tem uma troca muito
grande e eles me obedecem."*

A visão ing nuia que fala da compaixão pelo ser inferior, desacreditado ou alegre e feliz, cria o estigma. E nas seguintes entrevistas (Vinícius), (Ivone), (Zélia), e (Th is) observamos o uso de uma terminologia estereotipada que pertence ao estigma da deficiência mental, como: são alegres, divertidos, ing nuos, felizes, afetuosos e sinceros. Tanto um funcionário de serviços gerais (Adão) quanto a psicóloga verbalizam a mesma mensagem, isto  , o sentimento de pena em rela o aos pais de um indivíduo considerado deficiente. Se o motorista (Adão) carrega a concep o gerada pelo senso

comum de deficiência mental, como explicar a fala da profissional (Heloísa)?

Adão: *"Por que eles são assim? Se isto é de Deus, por que eles nasceram assim? Com eles as coisas tem de ser bem lentas, eles são crianças". "Para uma mãe, isto deve ser bem difícil". "Alguns aqui têm cabeça, estão fazendo. Estão aqui, porque ainda não tiveram uma chance".*

Heloísa - (t) *"Vejo eles muito protegidos. Essa coisa de fazer tudo, acontece muito na família". "Deve ser muito doloroso para os pais que têm um filho com dificuldades e como lidar com isso. Imagino que deva ser uma coisa muito dolorosa porque é uma experiência que só quem tem pra saber o que é."*

Questionamos o recorte (Heloísa) sobre a formação profissional recebida na universidade. E, como vem agindo na prática educativa, como vem orientando pais ou se relacionando com os alunos com história de deficiência? Como propiciar a um sujeito por quem se tem comiseração que construa sua autonomia? Naturalmente, a comiseração já é um impeditivo para se poder pensar que aquele 'ser' é sujeito de sua história.

O sujeito estigmatizado, além de estar carregando o rótulo, lhe é dificultado o transitar no mundo dos homens. Pretende-se que ele se restrinja a frequentar a instituição que o segrega. Para o jovem que frequenta o programa de profissionalização nesta instituição de ensino ter autonomia para escolher seus programas sociais fica fora de cogitação. Como se não fosse natural sair com grupos de pessoas de sua idade para se divertir, participar de algum time esportivo ou frequentar festas. Entendemos que o rótulo é um impeditivo que cerceia o sujeito, e, é árduo se ver livre disso. Ao dar entrada na instituição de educação especial/APAE, o aluno fica caracterizado como deficiente mental. Isto significa marcar aquele sujeito. Estigmatizá-lo trará uma consequência duradoura, que não é substituível como a expressão *"impressiona no momento"*. Na realidade de nosso país, a instituição de educação especial não representa um espaço construtivo, e, sim, um mundo *'incompleto'*.

Zilda - (t) *"Uma coisa que eu faço com os alunos, que eu acredito que eles são capazes de fazer, eu até digo para eles, tenta! Eu até medio a relação". "Acho que não precisa de uma formação especial se tu tratares esses alunos como qualquer outro aluno e dar atenção como se dá para qualquer outro. Ele vai ter capacidade de se desenvolver". "Geralmente eu não coloco: é deficiente mental. Ponho: impressiona no momento, como...Tento colocar alguma coisa sempre mais construtiva, não ficar nesta coisa do rótulo".*

Uma visão propositiva do aluno com história de deficiência mental considera que o sujeito tem um potencial para ser desenvolvido e, por isso, não precisa ser protegido, basta ser estimulado, acreditado. É preciso ter a chance de experienciar as circunstâncias e na interação descobrir o melhor jeito de vivenciá-las. E podemos dizer que das interações e dos embates o sujeito constrói sua autonomia, possivelmente, com o sonho e as expectativas de 'amanhã ser diferente'.

A entrevista (Nádia) revela em sua postura profissional que, é no encontro com o outro que surgem as possibilidades e os conflitos descobertos nessa relação.

Nádia - (t) *"No começo a gente é um pouco mãezona, mas depois você vai pegando a postura profissional (...) Superei a expectativa que eu esperava de mim enquanto pessoa, acho que consegui tirar esse lado de compaixão".*

Trata-se do enfrentamento com a diferença marcada pela desvalorização daquele ser humano. São causa e efeito do estigma, os direitos do cidadão que não são respeitados, ou são dificultados devido à fragilidade das políticas públicas para o setor.

"Quando normais e estigmatizados realmente se encontram (...) esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma" (Goffman, 1982, p.23).

Podemos perceber em algumas entrevistas o tom de denúncia. Vejamos: a entrevista de Gustavo parece sugerir um 'falso' encaminhamento do aluno ao mercado de trabalho, uma vez que ele retorna à instituição. Além disso, deixa exposta a finalidade da escola que frustra o aluno e o faz sentir-se inútil. A entrevista de Francisca apresenta a denúncia implícita de que se prende à atitude de controle por parte das profissionais. Além disso, para a profissional de serviços gerais a deficiência está relacionada ao espaço instituição de educação especial e, não, às atitudes das alunas consideradas deficientes mentais.

Gustavo - (t) *"Que o aluno que fosse encaminhado ao mercado de trabalho não precisasse voltar. Acho que é frustrante para o aluno mesmo. Tem muitos aí que têm compreensão do que estão fazendo. Eles mesmos sentem-se uns inúteis. Eles têm uma inteligência boa. Tem gente que conversa com a gente como se estivesse com um adulto qualquer, tem papos que rolam. A gente vê que eles têm uma compreensão muito boa. Eu acredito que eles se sintam frustrados porque não têm uma finalidade aqui".*

Francisca: *"Poderão casar se pegar uma pessoa que entenda elas e ajude elas. Elas dependem muito de mandarem, talvez se deixassem elas, talvez elas faziam por conta. Quem não conhece não diz que elas são meio atrasadinhas".*

Está presente nas entrevistas (Adão), já citada e (Ana) a falta de oportunidade ao sujeito considerado deficiente mental. A entrevista (Margarete) confirma este argumento e, ao mesmo tempo, rebate-o com sua prática, ou seja, investe na reabilitação do aluno 'com o aluno'.

Ana - (t) *"Essas pessoas terem a oportunidade que elas merecem na sua vida, assim como eu tive, você teve".*

Margarete - (t) *"Tem gente que pensa assim, não adianta que o quadro dela é assim mesmo, que vai piorar. E eu penso: pode não melhorar, mas vou trabalhar de modo a não piorar. Se eu não trabalho os movimentos com ela, ela vai perder esses que ela tem. Quando eu trabalho com algum aluno, o professor aprende como fazer para que ele possa trabalhar nos outros dias."*

A entrevista (Cláudia) denuncia a ausência de trabalho com o aluno em etapas anteriores que causaria hoje, as alterações apresentadas. Mas nós questionamos junto disto a ausência de orientação à família, que, ao menos, deveria ser informada sobre as necessidades específicas do filho e pudesse ter ido buscar fora da instituição o que fosse necessário.

A profissional (Nilda) faz referência à relação educativa que infantiliza o aluno que participa do programa de profissionalização. Desde o fato da professora esperar o aluno no terminal do ônibus na instituição, ao servir o aluno durante a refeição. Ter a sala de atividades ao lado das crianças da estimulação precoce, e dar um tratamento igual para crianças, jovens e adultos, também foram mencionados como fatores de infantilização do aluno.

Nilda - (p) "Os alunos sentem aqui na APAE como se estivessem em casa, então eles adotam umas condutas que tu ficas surpresa quando chegas lá fora. Exemplo: é o aluno que na hora da refeição faz a maior bagunça e lá fora não. Se você convida o grupo para ir a sua casa, não há bagunça, não tem essa de deixar banheiro sujo. O grupo se comporta super bem".

No recorte (Águeda) fica demonstrado que a aluna além de carregar o estigma, ainda tem que provar o contrário.

Águeda - (p) "Fizemos a apresentação no Costão do Santinho num lugar muito bonito. Gostaram muito da apresentação mas chamaram a gente para lanchar na despensa com os alunos." "A sociedade bota o excepcional em último, com desprezo. A gente tem de trabalhar a sociedade como um todo. Eles são gente como a gente, não são diferentes". "Nós temos uma aluna que gosta de se fazer passar por técnica ou de professora, gosta de dizer: 'ô, fulana, faz isso' dela organizar o espaço. Acho muito importante. Serve de lição para colocar na cabeça que eles podem ir além, eles conseguem, não todos".

Um aspecto colocado em várias entrevistas que merece reflexão refere-se às diferentes maneiras de impedir o melhor desempenho do aluno. Tanto pode ser usada a terminologia de 'proteger' o aluno ou 'deixá-lo de lado',

como observamos nas entrevistas seguintes (Zilda), (Neide), (Beatriz), (Maria), e (Heloísa).

Zilda - (t) *"Como se tem na cabeça que eles são diferentes, tem de tratar eles de forma especial. O que acontece é que começa a deixar de lado ou proteger muito e não deixa esse aluno se desenvolver."*

Beatriz - (t) *"Ao mesmo tempo em que você fica protegendo, você fica não acreditando no potencial a ser desenvolvido ainda".*

Heloísa - (t) *"Tem um lado muito ruim achar que o educando não é capaz de fazer. Cortam-se todas as possibilidades que tem dele mesmo descobrir o seu jeito, de resolver uma situação, de fazer alguma coisa do jeito dele. Porque a tendência é fazer por ele".*

A questão do trabalho tem destaque em quatro entrevistas, (Gustavo), e (Adão), citadas anteriormente, e são as seguintes:

Ivone: *"Quando a gente fica fazendo tarefa mais importante de almoço, as crianças ficam na louça. Não tem nenhum que sai fora do limite. A gente fica pensando: o que vai ser desse coitadinho. Eles não são pessoas que possam ter emprego para ganhar um salário". "Não sei se vou aguentar aqui e minha chefe dizia: reza, te conforma. Não era de não gostar deles, mas de pena. Apesar deles serem assim, são muito alegres, divertidos, nunca reclamam de nada".*

Patrícia - (p) *"De repente, as pessoas possam aceitar o trabalho do deficiente, assim mesmo com certas limitações, porque muitas coisas eles conseguem fazer".*

Novamente, o trabalho aparece como elemento fundamental na sobrevivência do sujeito, para que ele possa estabelecer relações e se construir. Portanto é imprescindível que um programa de profissionalização de fato prepare os alunos com competência para o trabalho. Não se trata de mendigar uma aceitação como sugere a fala de Patrícia. Não se trata, ainda, da instituição educativa oferecer oficina de profissionalização e os

alunos se ocuparem em 'lavar a louça' ou 'engraxar as formas'. Não se trata de falsos encaminhamentos ao mercado de trabalho.

Podemos observar a manifestação sobre a agressividade do aluno mencionada pela entrevista (Zilda). Se no primeiro momento pensamos que a atitude agressiva é um sintoma negativo, poderemos estar equivocados. Em se tratando de um sistema educativo com regras, voltado para a submissão do aluno e a destituição de seus desejos, se algum aluno se rebela significa uma reação de vida.

Zilda - (t) " *Eu trabalhei basicamente a questão de limites, de conter quando tinham alguma crise de agredir os outros, de conter mesmo, de esperar acalmar para fazer alguma intervenção. Não culpar o aluno por aquilo que estava acontecendo com ele". "Alunos que em casa são dóceis e calmos, quando chegam na escola podem tomar-se agressivos".*

d) A RELAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS/ FAMÍLIAS

Decidimos incluir a discussão sobre família dentro da temática referente às profissionais. Muitas vezes, as famílias são referenciadas pelas profissionais que atuam na instituição como prejudiciais ao processo educativo desenvolvido com o aluno, não colaboradora, etc, e são poucas as contribuições das famílias apontadas pelas pessoas entrevistadas.

Podemos verificar que a família do aluno da instituição de educação especial é considerada por parte das profissionais como a responsável pelo mau desempenho do sujeito.

Ana - (t) *"Não adianta nada ter uma escola maravilhosa, currículo, o Estado bancar, se a família continua mantendo a mesma visão que tem, coisa de superproteção, de não acreditar. A escola é só um período da vida. O restante do tempo, o cara está lá com a família. O peso que a família tem é muito maior. A gente, com algumas famílias, tem acesso maior porque já conversou mais vezes, mas é um contato ocasional".*

As profissionais têm a compreensão de que a família deve colaborar para o melhor desenvolvimento do aluno. Mas para isto, conta-se com a presença da família somente durante a anamnese, as reuniões bimestrais, em situações nas quais o aluno apresentou conduta inadequada e as visitas domiciliares. Tanto que algumas profissionais nem têm contato com a família.

Beto:_ *"O meu contato é muito pouco".*

Débora:_ *"Apesar disso ser da área do Serviço Social, automaticamente acaba encaminhando alguns casos de família que tem que ser tratados mais na área administrativa. A cada dois meses, a nível da diretoria da escola e da direção da APAE faz-se uma reunião com os pais. É à noite para dar oportunidade de todos os pais virem."*

A visita familiar faz parte do planejamento da assistente social e algumas vezes da psicóloga, mas isso não quer dizer que se concretize devido "às dificuldades da escola".

Yolanda - (t) *"Quanto ao trabalho com a família é o acompanhamento da dinâmica familiar, o nível sócio-econômico da família, as necessidades da família e a higiene corporal dos alunos e a frequência na escola. A gente faz visitas domiciliares para ver como está o aluno em casa, para fazer com que o professor conheça a realidade do aluno. A gente passa orientação às famílias sobre os direitos que eles têm na área da deficiência mental por ter um filho portador de deficiência mental. A redução da carga horária quando é do Estado, a mulher tem esse direito, a questão da pensão. No planejamento tem visitas semanais e algumas vezes não está acontecendo devido às dificuldades que tem a escola. Por exemplo, esta semana não tem kombi." "... só atendimento individual, mas agora a psicologia quer formar grupo de mães exclusivamente para a estimulação".*

São apresentados os seguintes objetivos para este trabalho:

- 'ver como o aluno está em casa';
- conhecer as necessidades e a dinâmica familiar;
- a questão de higiene e frequência do aluno;
- permitir à professora conhecer a realidade do aluno, embora usualmente a professora não faça a visita;
- 'orientação quanto à legislação' que se restringe à licença ao serviço e o direito à pensão de meio salário mínimo ao indivíduo portador de deficiência mental severa, nos casos em que a renda do responsável seja de até dois salários mínimos e resida no Estado de Santa Catarina.

Achamos oportuna a verbalização da profissional: *"vai começar um trabalho com a família"*, isto é um indicativo para interagir instituição de educação e família. Porque até o momento a instituição e suas profissionais parecem ter uma relação desigual com a família (Thaís), ou seja, passam as informações que supõem interessar e como lhes convém. Ao mesmo tempo em que cobram responsabilidades à família pelo mau desempenho do aluno em consequência da relação protecionista que com ele mantém,

argumentando que o filho convive o tempo maior em casa, não se cogita questionar a atitude 'protecionista' das profissionais.

Jaqueline - (t) *"Você tem que ser persistente, porque muitas vezes você fica desanimada, porque não há troca em casa. Acho muito difícil trabalhar com a família porque tem uns que fazem, mas a grande maioria não faz".*

Beatriz - (t) *"A própria instituição puxa para dentro, é uma coisa que protege. A família adora isso. Percebe que ele fica aqui protegido ao invés de ficar lá como todo mundo, na batalha enfrentando. Você só cresce enfrentando".*

Percebemos que aspectos relevantes da relação instituição de educação e família são tratados de forma superficial e apenas burocrática. Para melhor argumentar, ressaltamos alguns pontos:

- Há o planejamento, mas não é necessariamente realizado, deixando dúvida quanto ao seu objetivo. Por exemplo, visitar a família é importante, mas se o carro estiver estragado, não se realiza a visita e não se cumpre o planejamento. E continua a lista de famílias a serem visitadas. O fato da visita constar no planejamento demandaria ter um objetivo claro que contribuisse para a eficácia da prática educativa naquele estabelecimento e, portanto, deveria ser cumprido.

-Outro aspecto que gostaríamos de observar refere-se às visitas. Receber uma visita é normalmente prazeroso, um momento de convivência de afetos e informações. É interessante refletir sobre a 'visita' de técnicas nas casas de alunos de modo a que não seja uma ação de fiscais da higiene ou de bons princípios morais.

Parece conter na verbalização, e, assim, inferimos, que a professora 'conhece' a realidade do aluno pelos olhos da assistente social durante a visita domiciliar. Com certeza isto traz dados, mas a professora se aproxima desta realidade, principalmente, pelos olhos, fala, e jeitos do aluno. Não se trata da professora morar na casa do aluno ou frequentar os mesmos espaços que ele, mas é ter os olhos de quem compartilha a pobreza, a segregação e os sonhos. A professora é capaz de criar os olhares da

transformação, auxiliar a construção da autonomia e o direito à cidadania do aluno.

É consenso entre as profissionais entrevistadas que a família é essencial para a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo sugerem que a família tem uma concepção assistencialista da deficiência mental. Não se cogita que o assistencialismo seja sustentado pelo modelo e estrutura de funcionamento da instituição e pela postura da maioria das profissionais.

Heloísa - (t) *"Às vezes, a família procura. Às vezes é o professor que fala de uma coisa da mãe, que a mãe está reclamando muito. A mãe se intromete em questões que não deveria, questões pedagógicas, por exemplo. Se a criança ou adolescente está com distúrbio de conduta, a primeira coisa que se faz é chamar a família e saber se alguma coisa está acontecendo em casa. A primeira coisa que faço é saber se é coisa da escola ou do educando". "O grupo de família dos alunos do método Teach tem orientação uma vez por mês. São grupos temáticos, no primeiro falou sobre autismo, outro sobre distúrbio de conduta, outra vez sobre o próprio método". "Sinto que ninguém acredita neles, às vezes a gente acredita e os pais não acreditam. Uma coisa que incomoda é a sexualidade. Quando se trata da sexualidade do deficiente mental é um horror. Daí parece tudo muito pior, tudo mais forte, mais sério, mais proibido. E eles têm sexualidade como todo mundo tem. Sexo nesta instituição é o que mais se tem de trabalhar. A gente tinha pensado em fazer um grupo e agora estamos pensando em dois. E eles precisam porque têm uma sexualidade muito forte. A gente precisa conversar isso com a pedagogia, mas não arrumamos o horário comum até agora. Um exemplo: um aluno quer ter uma namorada só que se comporta agressivo, é mal-educado com as pessoas, não é agradável às pessoas. Ele espera muito que os outros venham mandar ele fazer as coisas. Não tem muitas iniciativas. Eu estou trabalhando isso com ele. Que antes de chegar a ter uma namorada, tem questões que ele tem de trabalhar; que tem de mostrar que tem trinta anos, que tem de ser capaz das pessoas confiarem nele, porque então dá para deixar ele um minuto, falar o que as mulheres gostam".*

Frente à questão sobre perspectivas da instituição de educação especial, obtivemos como resposta a 'problemática sexualidade do deficiente mental'. Talvez possamos entender que para a profissional a perspectiva não existe

e, sim, o problema: sexualidade. Neste depoimento, nos chama atenção o quão contraditoriamente é tratado o assunto da sexualidade. A sexualidade do aluno é considerada, ao mesmo tempo, normal e forte. O assunto é importante, mas não se arruma tempo para discutí-lo, ou pensa-se em organizar grupos mas, não, em concretizá-los, e, além disso, a entrevista sugere que há 'receita' para namorar. A entrevista (Heloísa) nos coloca frente à questão do aluno que não é sujeito de seu corpo, seus sentimentos pois sua sexualidade é desconsiderada ou se torna problema. É 'forte', termo usado aqui de forma pejorativa.

"a sexualidade não é só uma questão de troca genital, é o diálogo com a dimensão da *anima* e do *animus*, como um integra a alteridade do outro, mulher ou homem respectivamente, como trabalho da dimensão da ternura, da fragilidade, do amor, que é uma exposição ao outro" (Boff, p.32, junho/1997, Caros Amigos).

Mas, se a instituição considera importante a atuação da família, não a trata como parceira da educação do filho, capaz de contribuir com seus conhecimentos e sua experiência para a construção da autonomia do jovem considerado deficiente mental. Conferimos na entrevista:

Tháís - (t) *"a gente diz família, mas na verdade é a mãe mesmo. Chamo a família quando sinto uma necessidade maior de agilizar algum processo ou conversar mais demoradamente com a mãe. Eles me procuram direto porque é difícil você sair com um deficiente, enfrentar um SUS da vida, eu mando o remédio, o bilhetinho". "90% dos casos são pessoas que têm um pé atrás. Não é como a gente que põe o filho na escola e quando chama, a gente vai correndo. Quando a gente chama aqui, implica ou no serviço social falar que aquela família não pagou a mensalidade ou a criança está vindo suja, ou...Eles sabem que quando são chamados aqui podem ser bombardeados, todo mundo pode aproveitar que ele está aqui. Também é difícil esta família aparecer, são famílias mais sofridas, têm que trabalhar um monte".*

Nesta entrevista temos a tradução do que significa família, ou seja, 'é a mãe mesmo'. Na verdade, a família daquele aluno nunca entra na escola. Constatamos que a instituição mantém uma relação individualizada com a família, querendo obter apenas a resposta solicitada. Algumas vezes a família recebe alguma informação. Ora é convidada a colaborar para execução de exercícios com o filho, ou 'é bombardeada' pelas diversas profissionais da equipe técnica. Parece sem consistência pensar que orientar famílias se restringe a isto.

Zilda - (t) *"Uma lista de pais que tenho que chamar, para resolver questões. Uma coisa que eu vejo que é um foco de problemas muito grande aqui é a questão da sexualidade. Esse é um dos pontos importantes para trabalhar com a família. Outra coisa é trazer a família para dentro da escola para participar mais, para ter um trabalho parecido com o que a gente faz aqui com o que eles fazem lá fora, para ter continuidade. Porque a escola é uma coisa passageira na vida dos alunos e a família faz parte."* *"Agora a gente está pensando em montar um grupo de sexualidade para o pessoal de oficina. Teve um encontro de juventude e demos uma palestra sobre sexualidade. A partir disso o gabinete fica cheio. Eles vem procurar a gente para pedir orientação"*.

É interessante observar o discurso 'chamar a família para um trabalho mais parecido com o das profissionais', mas a família é chamada quando o aluno incomoda a dinâmica da escola, com problema de higiene, sexualidade ou conduta, o que reforça a atitude de infantilização em relação a ele. Não há grupos com famílias para discutir os encaminhamentos da instituição, nem as questões relativas à problemática da deficiência mental, desde a rediscussão do estigma até a reivindicação de serviços públicos e o cumprimento da legislação. Não se cogita a organização das famílias, de modo que elas mesmas possam reivindicar eficácia no atendimento do serviço público de saúde, transporte, etc.

A maioria dos alunos pertence a famílias que se originam de um meio social desfavorecido economicamente e com dificuldades de acesso às informações, principalmente, para questioná-las. Isto, de certa forma, colabora para a permanência do filho na escola, e, conseqüentemente, para

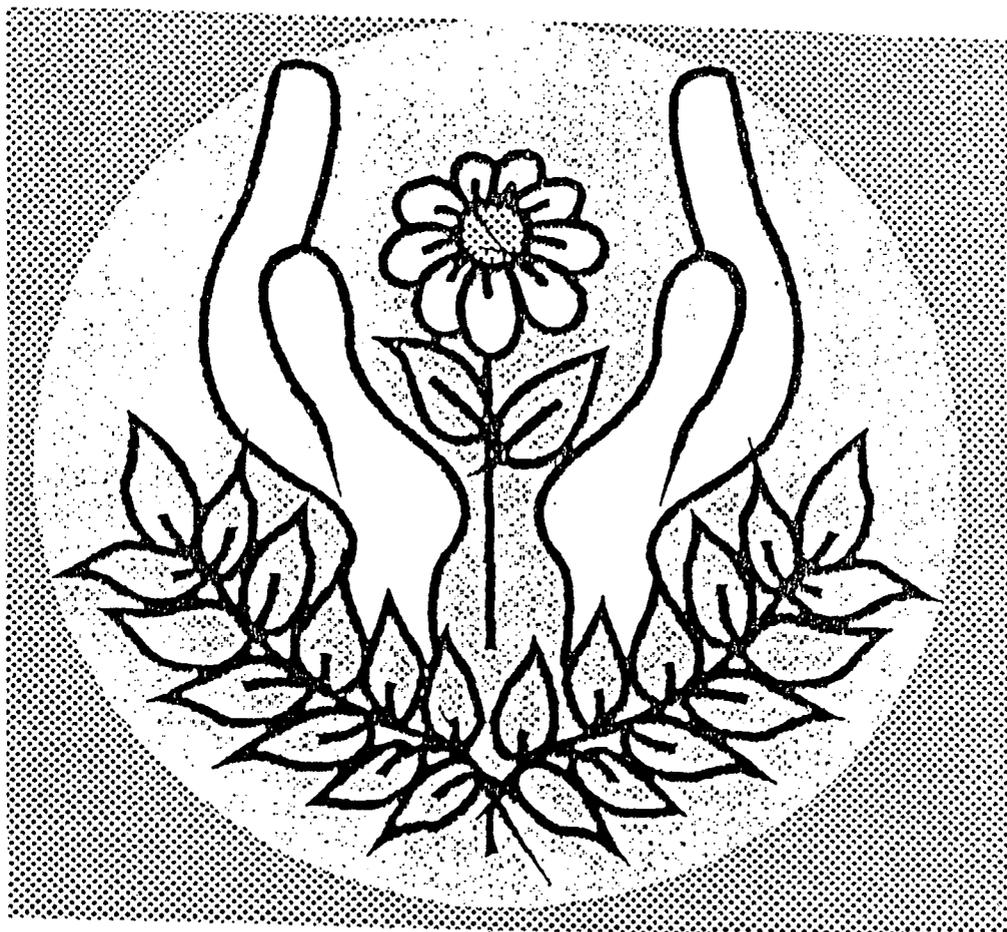
perpetuar a visão protecionista/ assistencialista da instituição de educação especial.

Adão:_"Acho que as famílias colaboram muito com a APAE, até demais. A mãe ajuda na medida do possível, como pode."

Zélia:_"A gente compartilha com a preocupação dos pais de modo que o filho tenha um lugar onde seja bem tratado, bem cuidado, tenha assistência; onde teria uma pessoa que cuidaria de 6 ou 8 meninos, separando para não dar problema de sexo, os meninos das meninas. A sexualidade deles é normal".

Inês - (t) "A família, na verdade, ela fica mais dependente do que o aluno. Porque para ela está cômodo, ela não se incomoda. Aqui tem médico, alimentação, toda a assistência necessária. A família já internalizou que o aluno não tem condições e é difícil mudar isso da cabeça de uma mãe. Quando ele vem para uma APAE, é super difícil ele vir e depois de alguns anos, é o lado cômodo para ela, até para aceitar".

'A família se acomoda', podemos verificar este argumento nos depoimentos (Inês)-(Ana)-(Beatriz) já citados mas, ao mesmo tempo, a atitude das profissionais não está voltada para liberar o aluno da instituição. Ou seja, o aluno não é considerado apto para decidir o que fazer e como fazer, e, isto nos permite levantar questionamento sobre a eficácia do programa de oficina de profissionalização oferecida pela instituição. Além disto, a ausência de uma proposta de trabalho que aglutine, ao menos, as famílias cujos filhos freqüentam esta instituição, organizando-as de modo que tenham atitudes reivindicativas com relação aos compromissos do Estado, fortalece o 'acomodamento' em que elas se encontram. Diante da falta de alternativas e/ou perspectivas para oferecer ao filho considerado deficiente, a família torna-se conformada ao "esquema" da instituição.



ASSOCIAÇÃO DE PAIS

E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS - APAE

“Isso se propõe a ser uma escola; escola tem começo, meio e fim e tem uma coisa de nível, entra na primeira e vai para a segunda. Os pais não têm essa visão e a gente mesmo não tem essa visão. A gente tem até uma discussão, mas não acontece na prática. Às vezes o que acontece é assim: tem adulto até com nível super bom que não precisa ficar aqui e não tem apoio da família em casa. Então, se a gente desliga da instituição, ele vai ficar em casa fazendo nada. Tem essa coisa da escola tapando o furo da família” (Heloisa).

Eixo temático II : INSTITUIÇÃO¹⁵

Para propiciar uma discussão minuciosa sobre as questões que envolvem a Instituição de Educação Especial, reorganizamos as entrevistas e subdividimos esta temática em quatro grupos.

Inicialmente, trataremos sobre o projeto educacional que perpassa a prática educativa das profissionais. É dito que não existe um projeto político-pedagógico em vigor naquela instituição, mas há a manifestação do desejo de vir a constituí-lo. De outro lado, se a instituição está funcionando, com certeza, há um projeto educacional implícito, dando as diretrizes às ações pedagógicas.

O segundo grupo a ser abordado refere-se à concepção de educação engendrada no cotidiano escolar desta instituição. Vamos observar que emergirão também outras concepções, por exemplo, 'deficiência', 'integração', 'segregação', e outras.

Em seguida, discutiremos a dinâmica de funcionamento da instituição, em que são pensadas muitas alternativas interessantes para propiciar a integração e a profissionalização do aluno, mas, não, necessariamente, efetivadas. Algumas situações dúbias estão expostas nas entrevistas onde a prática pedagógica se confunde entre 'proteger' o aluno e propiciar seu desenvolvimento.

Finalmente, apresentamos no grupo 4, a discussão sobre o prontuário, isto é, o instrumento de registro da instituição. Como as profissionais fazem uso deste instrumento? Consideramos que o prontuário tem uma dupla finalidade, que pode ser a de explicitar a estigmatização ou a de construir um roteiro de modo que o sujeito com história de deficiência mental possa participar /interagir da prática pedagógica e, assim, enxergar perspectivas para seu melhor desempenho.

¹⁵Veja o item referente à apresentação das profissionais, para obter melhor compreensão das entrevistas.

Grupo 1 PROJETO EDUCACIONAL:

É consensual entre as profissionais a necessidade de construir um projeto educacional que oriente e subsidie a prática educativa da Instituição de Educação Especial. Mesmo sem ele, o cotidiano escolar é dinâmico, envolve as experiências, conhecimentos e as interações com profissionais, os alunos e a sociedade, dando a entender que é movido por um projeto educacional implícito. Entretanto, tal projeto educacional não se concretiza oficialmente por razões várias que passaremos a discutir.

Inês - (t) *"Tem um plano de aula, tem um objetivo para com ele. Chego na aula e não posso deixar de lado o meu objetivo, que não é só meu, mas da escola também. Dentro deste objetivo, eu permito que o aluno sugira atividade."*

O objetivo da professora se concretiza na prática, em sala de aula, através do planejamento pedagógico que deve corresponder ao objetivo da escola. A professora permite ao aluno que dê sugestão em seu planejamento de aula, mas tendo claro que ela mesma é a 'autoridade', que dá a palavra final. Refere-se a um objetivo da escola, mas é interessante observar que oficialmente não tem na instituição um projeto educacional que congregue todas as atividades escolares. Como a professora corresponde ao objetivo da escola? Isto significa que há um projeto velado? Se, no entanto, não há este projeto, há a explicitação de pretenderem construí-lo.

Yolanda - (t) *"Agora, nós estamos interagindo e construindo, a gente quer melhorar o atendimento, está querendo fazer o projeto político pedagógico para a escola para o ano que vem. Isto vai trazer um grande crescimento para o aluno e para nós mesmas".*

Um projeto que traga como resultado um melhor atendimento aos alunos e, conseqüentemente, o crescimento deles e das profissionais. Isto requer uma nova relação entre o grupo, o que a profissional (Yolanda) diz que agora está acontecendo. Isto parece revelar que temos presente uma história de desentendimento entre profissionais: ou antes ou no momento presente.

Neide - (t) *"Nosso maior objetivo da escola, hoje, é poder estudar a linha filosófica e, realmente, a teoria que vá assistir nosso trabalho e que vai dar sequência a ele para poder estar vendo esta pessoa que a gente trabalha de uma forma diferente. Então, a partir dessa reformulação de conteúdos e da própria visão que a gente tem perante essas pessoas portadoras de deficiência, a coisa vai mudar. E a linha pela qual estamos nos definindo é a sócio-interacionista".*

Enquanto não está verbalizado o projeto educacional, o aluno, neste contexto, se vê inserido numa relação educativa com vários problemas, ambiguidades e contradições. Vários problemas reveladores deste tipo de interação foram levantados pelas entrevistadas:

Débora: *"A diretora técnica assumiu indicada por mim. Também é cargo de confiança". "A reunião de equipe tem duas partes, a primeira é de estudo e eu participo da segunda parte, também é hora de discutir sobre a escola, problemas". "Às vezes, eu também sou solicitada à reunião de equipe e eu gosto de participar, para estar a par dos problemas que estão acontecendo na escola". "Todas as instituições filantrópicas lutam com muita dificuldade financeira". "No início de cada ano, a gente luta com dificuldade de profissionais preparados, porque existe uma grande rotatividade, os professores são ACT, vêm sem uma preparação. Até professores que fazem terceiro grau na área da deficiência mental, chegam aqui sem experiência". "A escola recebe, prepara, dá oportunidade deles fazerem curso, depois de um ou dois anos, como não têm contrato, eles são convidados a trabalhar numa escola com um nível econômico maior. A rotatividade de professores seria mudada a nível de governo. Desde 1993 já tem uma lei autorizando o concurso, que não aconteceu por questões políticas."*

Ou seja, há rotatividade de professoras, professoras sem preparação, investimento da escola e pouco retorno. A filantropia aparece relacionada ao problema/ dificuldade econômica citada, como também ao assistencialismo, contrapondo-se ao Estado.

Francisca: *"As gurias professoras são maravilhosas, cuidam bem. Tudo aqui é bem maravilhoso. O que nós achamos que eles gostam, nós fazemos, eles não são obrigados a comer o que não querem".*

Ana - (t) *"O grande problema é ser uma instituição filantrópica. Para resolver esse problema todo de assistencialismo, tinha que sair da mão da sociedade, tinha que ir na mão do Estado".*

Inês - (t) *"É uma instituição limitada em certas coisas. A questão de poucos funcionários, temos o desejo de fazer natação, musculação. Quando se pede material é justamente do básico que se precisa, porque aqui não tem como pedir outras coisas".*

A dificuldade financeira da instituição tende a acarretar a desvalorização da profissional e, de outro lado, ocasiona que a instituição sujeita-se a aceitar qualquer profissional para seu quadro de funcionárias. Isto indica outro dado a ser considerado: a valorização profissional passa pela questão da remuneração financeira.

Margarete - (t) *"Aqui eles não valorizam o profissional. Eu me formei numa universidade federal e tenho até obrigação de fazer retornar o que a sociedade investiu em mim. Se você compara o salário aqui da APAE de Floripa com as outras APAEs, o nosso é baixíssimo". "Só vai entrar aqui quem estiver começando pela dificuldade de entrar no mercado. Uma pessoa mais experiente nunca vai entrar aqui. Com a equipe que tem aqui, o trabalho poderia ser ótimo, poderia render muito mais e não rende".*

Um outro problema que vale destacar é o processo de exclusão dentro da exclusão que acontece quando alguns alunos não participam de atividades como o teatro ou o acampamento que sua turma realiza. Há também, a omissão de atendimento na etapa devida. Podemos constatar isto nas falas que seguem:

Jaqueline - (t) *"Não atendemos alunos grandes, adolescentes. Comecei neste semestre com uma turma de adolescentes com teatro. O objetivo da turma é fluência verbal. Estabeleço mais contato pessoal, porque eles são tímidos*

mesmo, são cabisbaixos, então a gente trabalha interação. Abrange quase vinte alunos". "Estamos preparando um coral para o encerramento do ano porque com os adolescentes, você trabalha distúrbios articulatórios. Então, você trabalha de uma forma mais lúdica através do teatro, canto e expressão corporal".

Inês - (t) "Com um aluno de 20 anos não tem mais que ficar corrigindo muito, o equilíbrio, certas falhas, então tu prioriza a qualidade de vida. A evolução do aluno acontece até no pior quadro e isto só prova que a gente acredita no aluno, que eles têm algo para dar, ele rende."

A presença do estigma aparece como fato consumado. Como reverter o estigma? Pensamos que não se trata de mais ou menos discriminação. Também, há um outro discurso que a expressão utilizada ("a gente consiga dar essa independência") parece subestimar o aluno enquanto sujeito que se constrói, se produz como um novo sujeito.

Gustavo - (t) "A gente tem de fazer um trabalho para que eles consigam, a gente consiga dar essa independência para eles e com isso, não sejam mais discriminados do que já estão".

Outra questão relevante constatada é a falta de preparo das professoras de algumas oficinas de profissionalização.

Vinícius - (p) "Apesar da gente ter um plano de aula, eu me baseio muito no meu aprendizado de vida. Tento mostrar para eles que eles estão aqui para aprender, para entender algumas coisas. Eles trazem questões deles, de família, de interesses afins, sexo, doença, " meu pai me bateu", nesses papos informais que eu acho que é por aí que está funcionando a educação deles".

"Na horta, eles sabem mais que eu. Faço que um ensine aos outros, um ajuda o outro. Eles têm mecanizado o aprendizado deles de como arrancar, como tratar, fazer os espaços dos canteiros. Talvez o que eles não conseguem ainda é organizar todo esse conhecimento deles".

Destes depoimentos é possível inferir algumas questões que podem ser problemáticas sob nossa ótica:

- A diretoria pedagógica enquanto cargo de confiança, como assinalou a entrevistada (Débora), pode acarretar a escolha da profissional que não tenha atitudes democráticas, conhecimento e experiência das questões específicas que envolvem o trabalho.

- Serviços públicos com eficácia? A entrevistada (Jaqueline) assinala a necessidade de mais profissionais ou seja, inchar a máquina com técnicas, sem que se questione a necessidade de serviços públicos eficazes, e, nem cogite organizar alunos, familiares, profissionais e comunidade em prol destas reivindicações.

Jaqueline - (t) *"Dificuldade institucional seria a de colocar mais profissionais, a gente gostaria de fazer um trabalho mais sistematizado, que pudesse atingir maior número de alunos"*.

- Salário de técnica X professora. A técnica (Margarete) discute a questão salarial e reivindica mais. Isto nos chama atenção pelo fato de que as professoras sequer mencionam a possibilidade de exigir aumento salarial ou a equivalência salarial correspondente às técnicas.

- A entrevistada (Inês) demonstra a falta de articulação com clubes e outros espaços para atividades com os alunos. Porém, isto é um indicativo da falta de articulação para estágios e convênios relacionados à profissionalização dos alunos. Além disso, nos permite observar que atividades interessantes aos jovens como teatro, natação e musculação, e fundamentais para sua profissionalização, pois envolvem postura e expressão, não integram a proposta educativa, apenas 'acontece' quando é possível. Em razão disto, com tanto tempo de instituição, ainda tem aluno tímido, cabisbaixo. De fato, o teatro é paliativo, não é um trabalho sistematizado.(Jaqueline)

A entrevistada (Vinícius) destaca-se por valorizar a relação professor/ aluno, uma interação via assuntos do cotidiano.

Dentro do projeto educacional que vem sustentando esta 'relação educativa' que oficialmente deve profissionalizar jovens/ adultos nas oficinas, temos um perfil de profissional, atuando nesta instituição. Encontramos a professora ACT considerada 'sem preparação'. Isto equivale a dizer que tal profissional não está efetivada no Estado, mas pode estar exercendo a

profissão há muitos anos. A profissional vem da universidade sem experiência e com conhecimento desvinculado da prática. Sem dúvida é preciso vincular a universidade a serviços da comunidade. A oficina de profissionalização é regida pela profissional sem capacitação para tal, o que compromete o projeto educacional desta instituição educativa. Também é grave constatar que profissionais com dificuldade de entrar no mercado de trabalho são incorporados à instituição de educação especial.

Diante de tais elementos que envolvem a instituição educativa, o grupo de profissionais se relaciona com os alunos com atitudes que incluem:

- comiseração

Neide - (t) *"Até mesmo para as pessoas aqui da escola se trabalha com os alunos no sentido da pena "Ah! coitadinho!" Quando se trabalha com a palavra "coitadinho", você vai fazer o que?, vai trocar, cuidar. Tu não vai educar, tu não vai buscar nele o potencial que ele tem".*

- boicote

Beto:_ *"Eles têm um bom potencial... Só que, acho que a gente tem que cobrar menos deles, a gente tem de dar liberdade para eles fazerem as coisas do jeito deles".*

- determinismo/ cerceamento

Águeda - (p) *"A função da escola é tentar educar cada vez mais os alunos. A APAE tem de cobrar isto dos professores, de trabalhar cada vez melhor com seus alunos, porque tem muito professor com isso na cabeça: "fulano é assim não vai sair disso". Se tu trabalhares em cima do aluno, ele vai te dar uma resposta, nem que leve uma semana, um mês".*

Queremos registrar ainda outras observações retiradas destas entrevistas:

a)- as técnicas e professoras referem-se à categoria profissional no gênero masculino.

b)- apenas as entrevistas (Vinícius -p) e (Nilda -p) transparecem interação com o aluno e seu cotidiano.

c)- questiona-se pouco a dinâmica da instituição, exceto as entrevistas (Vinícius) e (Nilda).

d)- a entrevista (Débora) faz sugestão de atendimento para APAE.

Débora: "A nossa luta é, realmente, integrar todas as pessoas para que um dia as APAEs funcionem só em nível de apoio, mas de não virem todas as pessoas portadoras, automaticamente, procurarem a escola. Mas sempre primeiro tentar encaminhamento junto às escolas regulares".

Grupo 2 **FUNÇÃO/ FINALIDADE DA ESCOLA/ DA EDUCAÇÃO:**
Discurso diferente de prática

O discurso predominante nas entrevistas é a integração do aluno considerado deficiente, e a possibilidade de os profissionais fazerem um bom trabalho de modo que melhor contribua com o desenvolvimento deste aluno. Mas no decorrer da análise das entrevistas, é possível verificar que são boas as intenções, entretanto, muitas vezes, diferem das ações no cotidiano escolar. Também, vamos deparar com uma concepção de aluno que ora é 'deficiente', ora é um sujeito com potencial a ser desenvolvido.

Fala-se muito em integrar o aluno. A entrevista (Débora) indica que conviver em qualquer outro espaço é 'um ganho' para o aluno.

Débora: *"A finalidade dessa escola é preparar o indivíduo com necessidades especiais para a vida lá fora. É sempre procurar integrar esse aluno, desde o momento que a equipe acha, junto com o professor, que está trabalhando diretamente com o aluno, que ele tem condição de acompanhar uma escola mesmo que seja com grande dificuldade para esse aluno, acho que seria um ganho para ele pela própria socialização e para a própria integração junto às outras pessoas, ditas normais".*

Fala-se, também, em vida independente e interação com o mundo:

Jaqueline - (t) *"É preparar para o mundo aí fora para que eles tenham mais independência de vida, que possam interagir com o mundo aí fora."*

Yolanda - (t) *"A finalidade da escola é a questão da independência mesmo do aluno, trabalhar com o deficiente, para inserir na sociedade. Ou fazer com que as pessoas entendam o que é deficiente, como tratá-lo".*

Cláudia - (t) *"Uma finalidade que deveria ser trabalhada mais firmemente, é a independência total deles da escola. Estudar aqui, mas chegar um dia e dizer: 'seu período acabou aqui, você tem uma vida lá fora'. Nesse mundinho aqui a gente sabe tratar com eles, sabe entender. A finalidade daqui é a gente poder*

desenvolver alguma coisa neles, do que eles podem se desenvolver. Às vezes, a gente está querendo alguma coisa e não está conseguindo, já passa uma expectativa nossa para eles. Pode acabar frustrando..." "E as outras pessoas, não têm de entender e colaborar e colocar eles no mundo mesmo? Acho que eles acabam ficando muito fechados aqui. É muito fácil viver aqui".

O discurso menciona ainda, as potencialidades do aluno que precisarão ser estimuladas e desenvolvidas da melhor maneira possível:

Heloísa - (t) "Tem o que a escola se propõe e o que acontece. A finalidade da escola é trazer o educando portador de deficiência para cá, estimulá-lo, trabalhar as potencialidades dele, desenvolver da melhor maneira possível dentro do que ele é capaz. O ideal é integrar ele à sociedade para que ele possa ter autonomia de sair na rua, pegar o ônibus, trabalhar, etc., o mais próximo do comportamento de uma pessoa normal. A sociedade tem essa coisa de "coitadinho". Acho que tem um lado da APAE que vive um pouco isso. A gente vive de doação, de apoio da comunidade e a comunidade ajuda muito nessa coisa de "coitadinho". O que a gente trabalha contra é aquilo que nos sustenta."

Beatriz - (t) "É claro que ela (escola) está conseguindo fazer algum trabalho. Ela consegue incentivar, proporcionar condições para que eles consigam passar por aqui e sair bem daqui, bem, quero dizer, preparados. Você conseguir esperar uma habilidade deles, você conseguir desvendar o limite. Eles entram aqui com um certo limite, vai até um certo limite e pronto". "Passou por todos os níveis desde a estimulação, maternal, jardim, pré-oficina ou vai para o ocupacional ou vai para a oficina. Se vai para a oficina é porque tem um potencial a ser desenvolvido, está com um potencial bom, então quer dizer, aqui é passagem. O que acontece aqui na escola é o seguinte: o aluno vai ficando aqui, eles gostam daqui, vai ficando, e o muro fica maior para sair para fora e na hora em que a escola diz: 'está preparado' ele não vai. Tem aluno aqui com 50 anos de idade e não tem habilidade nenhuma. O papel da gente é descobrir que é a dificuldade, trabalhar e deixar crescer ele". "Papel da escola seria desenvolver este potencial que está no sujeito, porque tudo se aprende. Agora, tem uma coisa sensível mesmo, de você olhar nos olhos e ver que eles são capazes mesmo, explorar isto e trazer o sujeito para a vida e depois devolvê-lo. É um processo de preparação, é ensinar a pensar, a lidar com situações. E isto a escola faz."

Segundo várias falas, é objetivo da educação a emancipação do aluno:

Marcelo - (t) "A gente tem dado ênfase, tem a compreensão de que o principal do nosso trabalho são as aulas. E nas aulas a gente busca a melhoria da qualidade de vida e a ampliação do movimento. Por aí a gente consegue a autonomia e emancipação do aluno." "A escola especial tem uma tendência de receber os alunos com diagnóstico de deficiência mental e não devolver estes alunos para a sociedade. Acho que 70 % dos alunos que estão nas oficinas não deveriam estar mais na APAE há muito tempo. A escola acaba cerceando muito desses alunos que teriam plenas condições de estarem fora da escola, trabalhando como qualquer outra pessoa, correndo atrás de emprego, se virando sozinha." "O que a gente faz aqui na escola não é exatamente profissionalizar. A gente ocupa o pessoal. Acho que a gente tem uma oficina protegida e, em alguns casos, nem chega a ser uma oficina. De fato, as alunas que estão na padaria, talvez uma ou duas têm condições de ir para o mercado de trabalho. Para mim, isso não é profissionalização, isto é ocupação, o que você está fazendo é estar ocupando as outras treze e a gente sabe que essas outras não vão sair daqui." "Os alunos que voltam, que a gente encaminhou para o mercado de trabalho, a escola tem que bancar isto. Eles não têm mais que voltar prá cá. A escola tem que ter claro o que ela é capaz de fazer. Por ser escola, ela tem de ter objetivos claros, que é dar maior possibilidade ao aluno e ampliar conhecimento. Só que ela consegue fazer isto até certo ponto. Depois disto ela não tem outro compromisso com o aluno. A escola especial acha que o aluno tem que ser protegido o tempo todo. Mas, enquanto a gente não criar esse problema para a sociedade e dizer não, é só até aqui, agora ele precisa trabalhar".

Junto a estes significados atribuídos à escola e à educação, podemos (re)fazer a leitura do implícito.

Na entrevista (Heloísa) temos um discurso elaborado e escorregadio, quando se verifica uma prática perversa sustentada justamente pela segregação dos alunos. Há um acordo implícito de trabalhar com o aluno desde que não 'vire normal', pois assim a segregação continuará

sustentando profissionais e todo o aparato necessário. E a entrevista (Yolanda) reforça o lugar da deficiência como 'algo extraordinário', com designação própria e 'receita' de como tratá-lo.

A entrevista (Marcelo) faz uma denúncia da prática pedagógica da instituição educativa dirigida ao aluno do programa de oficina de profissionalização. Porém, não é 'puramente' a escola que protege o aluno e, sim, a dinâmica da escola via atitude das profissionais. Somam como conseqüências o aluno que não é desvinculado da instituição e também a não-articulação com a sociedade, ou seja, a convivência das profissionais com a segregação do aluno. Ainda no recorte (Marcelo) há necessidade de um esclarecimento. A escola especial recebe alunos considerados problemas pelas profissionais de outras escolas ou pelas profissionais da área da saúde e legitima o rótulo de deficiente mental respaldando-se no diagnóstico realizado pela equipe de técnicas. Como na própria entrevista (Marcelo) podemos constatar que a APAE não 'devolve' o aluno para comunidade, ou seja, *'70% dos alunos das oficinas poderiam se virar, trabalhar'*.

"...a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do pedagógico com o político, do micro-social com o macro-social. Tudo se passa como se se tratasse de dois universos autônomos, desenvolvendo-se paralelamente, intercomunicando-se apenas de maneira formal, mecânica, burocrática como se entre escola e comunidade não houvesse um cordão umbilical" (Severino, 1995, p.170).

Na verdade, a articulação dinâmica e participativa da escola com a comunidade poderia quebrar uma estrutura educativa sustentada pela segregação de pessoas. Há uma comunicação implícita que nutre este 'cordão umbilical' com critérios assegurados pela cumplicidade de ambas as partes. A instituição de educação especial *"tem muita dificuldade de mandar o aluno embora"* e *"uma escola de ensino regular, os professores, eles dizem: "eu não tenho formação pra trabalhar com aluno assim"*. É interessante perceber a ausência de questionamento desta situação por parte das profissionais, inclusive sem levantar suspeitas sobre a formação acadêmica

que não necessariamente, habilita profissionais para esse trabalho, apenas emite diploma.

Zilda - (t) "Eu acho que a instituição, em geral, tem muita dificuldade de mandar o aluno embora. De encaminhar o aluno para outra coisa, de dar essa independência para o aluno. Eu vejo que isso é um pouco de assistencialismo mesmo: "coitado desse aluno, o que vão fazer com ele lá fora". Porque vai para uma escola de ensino regular, os professores, eles dizem: "eu não tenho formação pra trabalhar com aluno assim". Eles são discriminados, deixados de lado, não são estimulados. E aí ele pára ou regride".

Podemos verificar em algumas entrevistas (Marcelo), (Inês), (Zilda), colocações sobre os limites da instituição e, conseqüentemente, das práticas educativas das profissionais.

Inês - (t) "Você não pode fugir muito de um sistema, é uma instituição limitada em certas coisas". Isto não implica em sujeitar-se a esse sistema sem questioná-lo e transformá-lo".

Zilda - (t) "A escola tem uma coisa de trabalhar o que é possível, de dar capacitação para esse aluno, o máximo de autônomo, de independente que ele puder, para se virar no mundo lá fora, dar a base para ele se desenvolver lá fora e não segregar, o que eu acho que a escola faz".

Mas isto explicita uma contradição. Se o aluno para sair da instituição precisa do aval das profissionais e, esta não é a prática vigente, conforme podemos verificar (Marcelo), pois há a prática do confinamento, ou, então, o aluno tem o seu 'limite', mesmo que não se considere que as profissionais também tenham seus limites. Conclusão: o aluno fica 'preso' na instituição educativa.

Aliás, há uma série de elementos contraditórios, restritivos ao processo de profissionalização do aluno com história de deficiência mental.

Fala-se em integrar o aluno e a atitude é confiná-lo. Inclusive, o fato de ter presente na instituição o aluno 'deficiente mental leve' que a princípio não compõe a 'clientela' da educação especial.

Margarete - (t) "Acho que com deficiente mental grave é mais difícil trabalhar e eu trabalho com eles. Com o deficiente mental leve, tu estás trabalhando a parte motora e está sempre correlacionando aquilo com as atividades deles do dia-a-dia. Se eu quero que ele tenha força muscular, vai ser para alguma coisa, e não mecanicamente, de modo que ele faça alguma coisa, ajude a mãe a varrer a casa".

Além disso, a entrevista (Margarete) deixa explicitado o desconhecimento da profissional em relação ao cotidiano do aluno. Ou seja, o que significa o aluno ter vida na comunidade? Inclusive podemos inferir que a escola não está inserida na comunidade. A profissional desconhece a relação do aluno com sua família, no seu bairro, e fala em 'integrar'. Integrar em que lugar, em qual comunidade? Não se questiona o conteúdo de um discurso proclamado no meio da educação especial.

Margarete - (t) "A finalidade da escola deveria ser a de preparar os alunos para uma vida na comunidade. Eu acho que está fugindo um pouco disto, está protegendo muito os alunos. Eu não sei como é a relação deles lá fora, mas acho que a gente não está preparando eles para a vida lá fora, está preocupado com eles só aqui dentro, sendo que deveria está voltado para a vida lá fora". "Acho que a expectativa seria acabar a escola de educação especial, agora que está se tentando introduzir cada vez mais no ensino regular. Se a gente quer que ele conviva bem com a comunidade, tem que fazer isto, tem que expor ele, pelo menos fazer a tentativa. A gente deveria estar aqui como uma assistência e eles deveriam estar lá fora. Quando precisassem de alguma coisa, fono, terapia, que viessem aqui. Que a escola deles seja igual a escola dos outros. Claro que isso não seria para todos, porque tem alguns... "

Novamente estamos diante da proposta do fim da escola de educação especial, um passo importante na discussão da questão da deficiência

mental. Um problema: 'não seria para todos'. Que perspectivas têm 'esses alguns' ?

O discurso é integrar, mas com alguns 'nem tenta'. Quanto aos dados do número de alunos indo para o ensino regular, não se sabe. E, ainda, o reconhecimento de que fora da instituição acontece 'experiência de vida normal', mesmo que se aprenda no acerto e erro. Que concepção de educação está implícita na seguinte entrevista?

Zélia: *"O que está acontecendo nas APAEs, ultimamente, é que está havendo uma integração maior entre deficientes mentais e a comunidade em geral. Os que estão ficando nas APAEs são aqueles mais prejudicados. Então autonomia para este tipo de aluno é uma coisa mais demorada. Alguns, inclusive, nem tentar porque são dependentes mesmo, têm problemas seríssimos de comportamento. É uma coisa que já nem dá para trabalhar. A maioria deles que a gente vê que tem prejuízo, mas que tem chance para trabalhar, vão para o ensino regular. Eles estão lá para aprender, mas com muito mais experiência de vida normal, eles têm muito mais experiência no aprender no erro e acerto lá fora do que aqui dentro".*

Educar, ao que tudo indica, está relacionado a proibir, a expressar-se dentro dos limites ou dos 'padrões da sociedade', tem um caráter assistencial, e, o discurso é o de preparar o aluno para a vida "normal". Esta concepção de educação aparece na próxima entrevista:

Neide - (t) *"Quando um aluno faz coisas que fogem às regras da escola, tipo namorar, de repente a gente está privando a autonomia deles que é poder namorar porque fora da escola eles namoram. E aqui dentro, não é permitido porque envolve outras questões, não se pode deixar os dois ou os outros namorarem porque vai fugir do nosso controle". "Fazendo realmente pensar o que é o certo, dando padrões de sociedade. Eu tenho feito é deixar cada um se expressar, embora, às vezes, não seja aqui que deve ser feito, eu oriento os professores nesse sentido". "Nosso objetivo maior é educar, ainda temos muito do assistencial, preparar estes alunos para a rede regular de ensino, para o mercado de trabalho para a sociedade como um todo".*

Outro discurso, embora recortado, procede da professora acadêmica de oficina de profissionalização e que deixa dúvida sobre à sua função enquanto educadora.

Patrícia - (p) *"Não está bem claro ainda para mim. Talvez uma preparação para o mundo lá fora, para viver em sociedade. Agora, não sei se realmente isso acontece"*.

À medida que não se tem clareza da função da escola e sobre o programa de profissionalização, conseqüentemente, compromete-se a educação desses jovens e sua capacitação para atuar no mercado de trabalho.

Retomamos a entrevista (Beatriz) citada anteriormente onde estão assinaladas duas questões com elementos ambíguos. A primeira referente ao potencial do aluno versus o limite do aluno *"eles entram aqui com um certo limite, vai até um certo limite e pronto"*. Constatamos que *"o aluno vai ficando aqui"*, na escola e, após muitos anos *"não tem habilidade nenhuma"*. Isto significa que o aluno não se encontra 'preparado' para sair da escola sob o ponto de vista das profissionais. O exemplo citado pela profissional denuncia uma prática educativa cerceadora do desenvolvimento do aluno.

Outra questão que ressaltamos é a distância entre o que a escola se propõe a fazer *"desenvolver este potencial que está no sujeito"* e o que ela faz. Somado a isto, observe-se o grau de ingenuidade que pressupõe a não teorização de uma frase como esta *'olhar nos olhos e ver que são capazes'*.

A entrevista (Cláudia) também apresenta a distância entre o que a instituição deveria fazer e o que faz. Deixa implícito o ponto limite do aluno, mas não cogita sobre a possibilidade de existir o ponto limite da profissional ou da dinâmica da instituição. Também não há questionamento sobre a não-articulação da escola com a comunidade. Temos registradas, do montante total de entrevistas, quatorze delas destacando a dicotomia, dentro=escola e o fora =sociedade, como mundos distintos, não interligados. Também, uma das profissionais faz a seguinte colocação: *'é muito fácil viver aqui'*, o que sugere que os alunos se satisfazem com o atendimento oferecido pelas profissionais da escola, sem condições de perceber que "ficar na

instituição" não deveria ser colocado como "fácil" nem desejável. Quem deveria mostrar isso tanto aos alunos quanto a suas famílias é a instituição através de suas profissionais. Há o esquecimento de que os alunos são sujeitos de desejos, de direitos, de deveres. Ao usar o termo 'mundinho' para designar o espaço da escola sugerem a presença de relações viciadas, estereotipadas.

O contexto no qual aparece a questão do trabalho restringe-se ao encaminhamento esporádico e provisório do aluno ao mercado de trabalho. Desta dinâmica de encaminhamento, é esperado o retorno do aluno à instituição. Verificamos tal fato, na entrevista:

Marcelo - (t) *"os alunos que voltam, que a gente encaminhou para o mercado de trabalho, a escola tem de bancar isto".*

Águeda - (p) *"Alguns foram para o mercado de trabalho porque a APAE os colocou. Alguns professores que trabalhavam com estes alunos foram sentindo que eles têm futuro lá fora. Então a APAE faz convênio com empresas e leva o aluno a trabalhar no mercado e isso é bom porque ele fica sendo empregado, funcionário, começa a ter mais autonomia, a ser dono de si".*

O trabalho é considerado, a nível de discurso, de importância fundamental na valorização do sujeito. Talvez seja o indicativo de cidadania apontado pela entrevista (Thaís), mesmo com o equívoco explicitado de que é a instituição que *"torna o aluno cidadão"*.

Thaís - (t) *"Existe uma tentativa aqui de tornar eles cidadãos, que possam enfrentar lá fora. Antigamente se prendia o filho deficiente dentro da casa, com vergonha do vizinho e hoje estão aí, as portas se abrindo".*

Consideramos implícito no recorte das entrevistas um perfil de aluno que se desenha a partir da entrevista (Yolanda) em que aparece como um 'extra-terrestre'/deficiente, sendo necessário explicar quem ele é e o como tratá-lo. Segundo esse perfil, não vive no mundo (Jaqueline), às vezes é um 'coitadinho' (Heloísa). Ainda, é sempre criança ou infantilizado, não lhe sendo, portanto, permitido namorar e nem expressar-se além do permitido

(Neide). Confinados ao espaço escola (Marcelo), são seres limitados (Heloísa), (Margarete), (Zélia), (Beatriz). Diante disto, resta-lhes viver sob tutela.

Sob outro ponto de vista, a profissional (Zélia) coloca como um sonho:

Zélia: "O desafio da escola é um grande sonho que eu já tenho há alguns anos. Que eu vejo um problema muito sério, pais idosos, a possibilidade da perda dos pais, não tem uma continuação de família, precisa de cuidados até o resto da vida, apresenta comportamentos difíceis. A gente compartilha com a preocupação dos pais de modo que o filho tenha um lugar".

Percebemos, também, nos fragmentos seguintes, um discurso que, sabemos, está recortado, mas que contraria uma prática educativa democrática, construída na relação /interação entre as pessoas/ sujeitos, já que considera apenas o profissional como sujeito da emancipação ou não do aluno:

Beatriz - (t) 'você conseguir uma habilidade deles'

Marcelo - (t) 'a gente consegue a autonomia e emancipação do aluno'

Cláudia - (t) 'a gente sabe tratar com eles' ou 'a gente poder desenvolver alguma coisa neles'.

Grupo 3 ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO:

Várias profissionais (Yolanda), (Ana), (Neide), (Zilda), (Beatriz), (Nilda) manifestam a necessidade e o desejo de construir o projeto político pedagógico da instituição. Verificaremos alguns exemplos nas seguintes entrevistas:

Yolanda - (t) *"A gente está querendo fazer o projeto político-pedagógico para a escola para o ano que vem."*

Neide - (t) *"Neste momento, a gente está fazendo uma revisão de toda a escola mesmo, com relação ao conteúdo também, que vai mudar o próprio currículo da escola. Muita coisa vai ser modificada".*

Beatriz - (t) *"As profissionais estão empenhadas em querer identificar melhor uma outra diretriz, uma outra visão de mundo para que a escola possa ser aberta à comunidade, que acompanhasse o que está acontecendo na sociedade. Quando digo que está protegendo o menino, está protegendo a sociedade. Ao mesmo tempo que você fica protegendo, você fica não acreditando no potencial a ser desenvolvido ainda".*

A entrevista (Ana) ressalta a importância dessa discussão e da democratização das experiências acumuladas, para que a instituição saia do espaço assistencial para assumir o espaço do saber.

Ana - (t) *"A função da escola, de qualquer escola, é passar um saber acumulado durante anos, historicamente". "Na última reunião pedagógica a gente discutiu que aqui não existe um currículo, não existe uma seqüência de conhecimento, não existe um teto. Tem o cunho muito mais assistencialista do que pedagógico. Então, acho que aqui não é escola, mas a gente quer que seja. A gente está com essa história do projeto político-pedagógico que já vem rolando. A discussão é importante. É nossa experiência mesmo de construir um projeto. Já existe um planejamento para que no próximo ano a coisa aconteça".*

Iniciativas que poderiam beneficiar os alunos são, sistematicamente, adiadas. Desde as mais simples como:

- a montagem do álbum:

Jaqueline - (t) *"Uma coisa que a gente quer para o ano que vem é montar um quadro de todas as coisas com que o aluno tem mais contato, um tipo de álbum do aluno." "Tem criança que você não pode determinar ano que vem ela vai falar, você não tem como dizer isso. Mas aí você vai dando estímulos até que ela possa balbuciar e vai para diante". "Você faz a sua parte dando estímulos, trabalha com a comunicação alternativa, coisas que façam parte do seu (aluno) dia-a-dia, isto a gente faz pesquisa".*

- colocar etiquetas:

Maria - (p) *"Há algumas meninas que fazem tudo, menos pesar. Agora a gente vai fazer etiquetas com cores na balança para elas pesarem, porque os números são pequenos e elas têm dificuldades com isso". "Só uma aluna é que sabe ler, as outras decoram as receitas. "Na parte acadêmica a gente divide as alunas porque algumas aprendem com mais facilidade".*

Ou seja, são coisas simples que poderiam ser feitas de imediato. Outras iniciativas envolvem recurso financeiro como a construção da sala para a oficina de marcenaria, ou requer que se estabeleça contato para solicitação de espaço e, ainda, iniciativas relacionadas à articulação e organização entre as próprias profissionais.

Nilda - (p) *"É uma expectativa muito grande com essa obra, porque o aluno vai ganhar um espaço adequado para ele trabalhar a nível de profissionalização. Hoje tem um adulto e ao lado dele a sala do jardim ou o maternal. As coisas estão todas misturadas".*

Inês - (t) *"Temos o desejo de fazer natação, musculação".*

Beto;_ *"Não temos estabilidade aqui. A gente não pode dizer, 'vou desenvolver meu projeto num ano, porque não sei se vou estar aqui até lá, se a APAE vai me bancar até lá'. " a APAE, instituição, é uma empresa muito forte e é difícil brigar e*

tentar quebrar isto. Quem está envolvido com a APAE, hoje, são pessoas da sociedade, voluntários. A gente vai tentando ganhar esse espaço, mas é muito difícil, porque, exatamente, volto a falar, pela rotatividade de profissionais. A gente já pensou em criar um organismo entre nós, profissionais, que administrasse determinadas coisas".

Podemos considerar que algumas iniciativas apresentam um caráter mais consistente, como a implementação dos passos para a constituição do projeto educacional participativo e solidário, garantindo assessoria, envolvimento e organização das profissionais, funcionários, e, especialmente, os alunos e seus familiares.

Zilda - (t) "Fazemos reuniões mensais com assessoria de professores da escola Autonomia e estamos estudando uma teoria pedagógica sócio-interacionista. Quando a gente voltar em fevereiro, vamos ter a discussão de um plano político-pedagógico. Que esta teoria fundamente a postura do professor em sala de aula. Hoje em dia é muito misturado. Cada um faz o que bem quer. Todo mundo está estudando, os técnicos mais sistematizadamente e os professores menos, mas todo mundo está tendo acesso ao mesmo material".

De qualquer forma é uma característica que permanece presente nas onze entrevistas abordadas neste item a referência a protelar a educação, isto é, 'vamos fazer' ou 'o ano que vem'."

Problemas e restrições são mencionados pelas profissionais, embora não necessariamente levantem questionamentos.

A professora da oficina da padaria (Maria) diz que a parte acadêmica está 'confusa' e quanto à parte da produção, não vendia o produto. Isto significa que o funcionamento desta oficina está comprometido, porém parece se contentar, pois 'o ano que vem vai mudar tudo'.

Maria - (p) "A parte acadêmica está um pouco confusa, porque a gente está pondo o pão no mercado em consignação. A parte acadêmica era de manhã e a produção à tarde. Agora a gente deu uma paradinha, porque o comércio não conseguia vender tudo. Mas para o ano que vem vai mudar tudo. Um pessoal de

fora - panificadores- vai ocupar o espaço aqui. O projeto que têm é bem interessante".

Considerando ainda esta entrevista:

Maria:_"Do dinheiro da produção, uma porcentagem é para os alunos,mas agora nós vamos guardar o dinheiro para repassar para eles no fim do ano. A gente leva ao Shopping, tem lanche e elas compram alguma coisa para elas. Tem uma ou duas que não conhecem bem o dinheiro. A gente divide o dinheiro em partes iguais e elas mesmas vão ter o prazer de comprar".

A partir do fato de que a produção está confusa, pensamos em questionar 'o dinheiro da produção'. Mas neste recorte outro aspecto merece nossa atenção: a infantilização das alunas. A profissional 'cuida' do dinheiro das alunas, decide onde levar as alunas para gastá-lo e, ainda, menciona o 'prazer' de comprar. Está esquecido o sujeito que é a aluna. O sujeito que junta o seu próprio dinheiro, aprende a lidar com o dinheiro, a somá-lo, etc. O sujeito que mora num bairro e que vê a vitrine da loja do seu bairro e aspira comprar o objeto ou a roupa daquela vitrine. O sujeito que quer ir com seus amigos gastar o dinheiro.

Outro aspecto referente à oficina de profissionalização aparece no recorte

Maria:_"Algumas (alunas) a gente deixou para parte mais geral, engraxar formas, limpeza".

Que tipo de processo de profissionalização estão construindo estas alunas? Sairão da instituição educativa/ via programa oficina de profissionalização-panificação aptas a engraxar formas e faxinar? Ou nem isto? A professora da parte acadêmica da oficina de profissionalização/padaria parece não se dar conta da gravidade da desorganização do setor e, como consequência disto, gerar a não-profissionalização.

É abordada na entrevista (Zilda) a falta de sintonia no trabalho entre as profissionais, isto é, 'cada um faz o que bem quer'. Isto é confirmado na entrevista a seguir:

Beto: *"Apesar de ser leigo no assunto, acho que a escola pode melhorar muito. A escola está sempre passando por um processo de transformação, seja fisicamente ou pelos profissionais. Acabar essa saída de técnicos e professores, isto os próprios alunos sentem. Cada técnico tem uma idéia e não existe uma linha".*

Outras observações significativas no contexto da oficina da profissionalização merecem ser destacadas.

Se falamos em profissionalizar o aluno, significa que ele deva estar apto para atuar no mercado de trabalho. Isto não se restringe a apenas pegar ônibus ou ter documento. Isto é o mínimo que faz uma pessoa que quer trabalhar. Ao dizer que *'cabe à instituição dar tudo para eles serem autônomos'*, a entrevista (Nádia) aponta um equívoco ao desmerecer o programa de profissionalização. O aluno frequenta a instituição via programa oficina de profissionalização para aprender uma atividade profissional, o que significa atuar profissionalmente na sociedade, ou seja, para dar mais um passo na construção de sua autonomia.

Nádia - (t) *"É dar condições para eles terem condições para se lançar para a vida aí fora, para a sociedade, para o mercado de trabalho, alguns, nem todos realmente tem condições. Cabe à instituição ir buscar, dar condições mesmo para eles, de trabalho, de locomoção, em tudo, para serem autônomos. Este ano vai ter uma turma que a gente vai estar preparando para que saia da escola. Esses alunos têm plenas condições. Vamos fazer todo um trabalho de transporte, se locomover na cidade, ter documentos. Dar tudo o que uma pessoas precisa para estar aí fora na vida." "A expectativa é essa: integrar alunos na rede de ensino regular. O objetivo da instituição especial não é esse de proteger, e, sim, um lugar para preparar, para ter condição melhor, que tenha técnicos para deixar o aluno preparado para ir ao ensino regular, para ter condição normal".*

Está presente o projeto pedagógico, embora velado (Yolanda), com o objetivo específico de cumprir o ponto, isto é, assistir delicadamente ao aluno. A entrevista (Beto) expressa a existência de *'mudança só no exterior'*, e ainda adverte que *'é leigo'* na área educacional. A entrevista (Beatriz)

refere-se ao termo 'menino', o que representa um impeditivo para ser pensada a profissionalização. Menino não é encaminhado ao mercado de trabalho pela legislação brasileira.

Estamos, porém, olhando o contexto de uma instituição de educação especial tendo na lente do microscópio o programa das oficinas de profissionalização. Tantos questionamentos apresentamos! Mas não estamos sozinhas. A professora da oficina de profissionalização/marcenaria, ao interagir com os alunos, faz denúncias e cita exemplos. Desde a referência sobre a infantilização imposta ao aluno, o boicote às condições que lhe permita crescimento, à necessidade de uma proposta educativa que possa ser concretizada com o auxílio de uma assessoria.

Nilda - (p) *"São adultos, eu não posso pensar que vou ter um aluno a vida toda aqui dentro. Eu quero mais que ele cresça, consiga sozinho. O mundo lá fora é muito cão. Eu vivencio com os alunos a nível de informação, trocas, experiências, aquilo que ele traz de informação a gente conversa". "A gente vem discutindo a metodologia da escola que a gente quer trocar. A autonomia, em si, na instituição, a gente vê que não está sendo trabalhada. Exemplo: para essa turma, tem necessidade do professor ficar esperando no terminal? Limites que são colocados aos alunos que não têm necessidade. Um certo tratamento é dado para uma clientela e o fato de estar todo mundo junto, o generalizou". "Tudo a gente pensa assim, para o ano que vem a coisa tem de mudar, não dá para ser assim. Ao invés de trabalhar autonomia, a gente está colocando eles aqui em baixo, tomando medidas infantilizadas. Exemplo: no refeitório, é o servir, ficar reparando se o aluno está tendo uma conduta adequada até no comer. Se as coisas não estavam sendo trabalhadas, a autonomia, o crescimento, o desenvolvimento, independência do aluno, agora chegou o momento que as pessoas se conscientizaram. Está vindo alguém de fora para trabalhar isto com os professores. Já é um grande passo."*

Dessas várias entrevistas, concluímos que a organização desta instituição educativa apresenta uma série de problemas. Desde seu funcionamento que, respaldado em função de um planejamento futuro, atua e reforça uma organização instável e ambígua que gera a infantilização e a deficiência no

aluno que frequenta o programa das oficinas. Isto é traduzido por 'proteção' ou sob outro ponto de vista, entendemos como não -profissionalização.

Grupo 4 PRONTUÁRIO:

"...a necessidade de reconstruir a história, de elaborar e criar múltiplas estratégias para não excluir, de superar as categorias preestabelecidas de análise e resposta...de viver o papel de técnico como algo a ser construído, reconstruído" (Nicácio, 1990, p.13).

Cabe às profissionais técnicas a tarefa de contribuir para a construção do prontuário, ou seja, para a construção da história do sujeito de forma que lhes permita melhor desenvolver-se. Entretanto, fazemos a ressalva que o prontuário 'do aluno' não é realmente do aluno. O prontuário não pertence ao aluno e sequer ele fica ciente do que consta ali. Consiste num documento da instituição para ser acessado pelas próprias profissionais - professoras e técnicas.

Nilda - (p) "Ao prontuário o professor tem acesso. Acho super interessante saber qual é o problema do aluno... ele tem que ser bem claro e abrangente".

O prontuário é considerado pela maioria das entrevistadas como algo muito importante. De 20 entrevistas, apenas uma não necessita fazer uso dele e apenas uma desconsidera sua validade.

Débora: _ "Não lido com prontuários, a menos que precise entrar em contato com a família".

Vinícius - (p). "Não estão atualizados. Os diagnósticos pouco têm a ver com o aluno atual. O diagnóstico fecha muito, são taxativos: 'o aluno vai render como deficiente mental leve'. Tem alunos que se a gente se dedicar mais vão em frente".

Os adjetivos utilizados, ao se referirem ao prontuário, foram: válido, importante e fundamental. Conforme podemos verificar:

Neide - (t) *"É fundamental porque tudo o que a gente quer saber do aluno tem ali. Ter como voltar e ver o que foi falado sobre o aluno, o que ficou decidido, está registrado mesmo".*

Cláudia - (t) *"É importante porque é um meio de você obter informação da criança, porque é impossível você chegar para cada profissional e perguntar cada coisa. Para você ter o ponto de partida para o teu trabalho".*

Margarete - (t) *"Fundamental, se não tivesse toda a história que está ali, seria difícil compreender porque ele está assim e ver como evolui nas demais áreas".*

Beatriz - (t) *"É importante porque é um acompanhamento, se você quer ver se realmente houve uma evolução".*

Isto torna-se realçado nas entrevistas seguintes, quando deixam transparecer que o prontuário é o retrato do aluno.

Inês - (t) *"É o conhecimento básico do aluno. É impossível trabalhar com o aluno sem ter lido o prontuário, sem ter o conhecimento de alguma coisa".*

Jaqueline - (t) *"É super importante. Os professores, quando entram, vão olhar o prontuário: que aluno vou atender. Eles fazem o planejamento de acordo com aquele aluno e podem comparar como era aquele aluno antes e agora; se teve alguma evolução ou não".*

Águeda: *"Se te dão aluno e tu não sabes o que ele é, então tu és obrigada a ir ao prontuário".*

E, mais significado o prontuário ganha ao ser considerado 'o cartão de apresentação da instituição'.

Yolanda - (t) *"A primeira coisa no prontuário é o estudo de caso. Quando o aluno vem para a escola, complemento o prontuário, arrumo a documentação, tem um termo de compromisso da escola e as fichas evolutivas, todos os exames médicos e tudo que é relativo à criança. À medida que você vai intervindo, vai*

fazendo as especificações no prontuário, que serve bastante como referência para quem não conhece a instituição".

Entretanto, apresentamos alguns dados que a nosso ver, relativizam a importância do prontuário, enquanto instrumento didático-pedagógico da instituição.

Marcelo - (t) "Para conhecer o aluno, poder ter o referencial do aluno, (...) para pegar a informação: o laudo diagnóstico e o encaminhamento a ser dado". "O Setor de Educação Física tem outro esquema de prontuário, como um catálogo de alunos que contém o laudo diagnóstico, onde se programam as atividades que vamos fazer com o aluno e os objetivos principais. A gente define isto, utilizando-se do prontuário que tem ali". "A avaliação do conselho de classe, com a equipe técnica mais os professores apontam uma proposta, para o ano seguinte, para aquele aluno". "A gente deveria registrar muito mais as coisas que acontecem com os alunos na aula de Educação Física. Os trabalhos deveriam ser relatados com mais frequência. Falta tempo. Atendemos até mesmo os alunos dependentes com a compreensão de que todo o aluno pode se beneficiar da prática da Educação Física para ter uma qualidade de vida melhor e ter uma amplitude maior de seus movimentos. A falta de costume de fazer isto, acaba relaxando um pouco, a gente se envolvendo com outras coisas".

É um discurso que carrega ambiguidade pois considera o prontuário importante pelo seu objetivo e finalidade, porém enquanto profissional, não registra seu trabalho no prontuário com a justificativa de não ter tempo, nem costume. Ou poderíamos sugerir que ainda não soube fazê-lo de uma forma diferente daquilo que existe. Isto também é comprovado em outros depoimentos.

Ana - (t) "A gente não relata no prontuário, não consegue, porque tem aula em cima de aula. É uma falha do nosso trabalho".

Nádia - (t) "Ali a gente consegue fazer uma leitura do aluno, também se coloca a ficha evolutiva para saber realmente o que fazer para dar continuidade. Nem

sempre é tão importante saber qual é o problema, mas que caminhos traçar para chegar em algum lugar".

Então, como o setor de Educação Física não preenche o prontuário, também o setor médico mantém fichas separadas.

Thaís - (t) *"É a história da criança desde que entrou aqui. Eu tenho um fichário individual médico. Faço a minha avaliação do aluno e depois a gente discute com a equipe numa reunião de estudo de caso, onde os outros profissionais também fizeram suas avaliações e a gente chega a uma conclusão diagnóstica, com uma programação terapêutica e encaminhamento. Cada gabinete tem seus próprios métodos de avaliação".*

Como pode ser 'tão importante' o prontuário se a instituição não cobra o registro destas profissionais? A instituição não considera importante que todo o trabalho seja registrado no prontuário? Da mesma forma poderíamos pensar: como uma empresa faz o balanço e omite dados? Será que determinadas transações são escusas?

Além disso, há apenas uma discordância da validade do prontuário (Vinícius) , que alega ser desatualizado e taxativo. Isto pode ser comprovado pelas entrevistas abaixo.

Heloísa - (t) *"Sobre a avaliação quantitativa tem de acontecer e acontece quando a criança entra na escola. Às vezes, é reavaliada. Não sei te dizer se há uma coisa formal da instituição quanto à reavaliação".*

Zilda - (t) *"Alguns alunos eu não conheço para saber o que foi avaliado, o que progrediu, e o que eu posso fazer agora. O prontuário é importante nesse nível". "Uma coisa muito delicada essa coisa do diagnóstico, porque a partir do momento que coloca ali e assino embaixo que é um deficiente mental severo, eu estou querendo ou não, colocando um rótulo para aquela pessoa. Então eu prefiro discutir com os outros. E geralmente eu não coloco "é deficiente mental", ponho: "impressiona, no momento como deficiente mental".*

Ainda nos parecem problemáticas outras questões:

a>- A família: receptáculo na entrevista devolutiva:

Durante a entrevista devolutiva, a família escuta o que as técnicas dizem sobre seu filho, os resultados dos exames e os encaminhamentos. Muitas vezes, na ânsia de querer o melhor para seu filho, submete-se a este conhecimento científico, à 'ciência'. Parece não haver tempo, recursos humanos e condições materiais e técnicas para discutir outras alternativas.

Heloísa - (t) *"Cada gabinete avalia individualmente, tem uma reunião de estudo de caso e cada um vai colocar seu parecer. Depois faz a conclusão diagnóstica no prontuário. A gente chama a família para uma entrevista devolutiva, onde vai colocar o que se percebeu sobre o educando, e o encaminhamento que a gente vai dar".*

Zilda - (t) *"Tem a anamnese que a gente faz com a família e acaba vendo como é a relação em casa, ver um pouco como é o manejo".*

b>- As contradições:

Heloísa: *"O que falei, falei". (...) "o prontuário é sério porque está escrito".*

Queremos levantar suspeitas sobre a concepção de educação que perpassa essa declaração. Como uma profissional se compromete? A linguagem existe com as mais diversas formas de expressão e todo o tempo estamos nos comprometendo com alguém ou com alguma idéia. Às vezes, carece de aprofundar o assunto, deixar amadurecer os fatos e tomar uma atitude. De qualquer forma, há a opção por

"um projeto universalizado, identificado com os interesses de todos, ou um projeto 'egoístico', identificado com os interesses de poucos, ideologizado (Severino, 1995, p. 170)".

O prontuário parece ser utilizado enquanto instrumento de poder por parte das profissionais numa relação desigual com os alunos, pois faz uso do teste que tem a conotação da falta de fidedignidade, uma vez que a profissional reconhece que a inteligência não deve ser avaliada como algo mensurável.

Heloísa - (t) "É importante. Também é uma coisa muito séria, ele é escrito. Tomo muito cuidado com o que eu escrevo, o que falei, falei, mas o que eu escrevi a respeito de uma pessoa. A gente tem o poder "fodido" enquanto profissional de avaliar a inteligência de alguém. É uma coisa muito séria, até porque não é mensurável mesmo".

O aluno submete-se a testes ao ser introduzido na instituição e permanece com esse resultado por toda a sua vida, não se restringindo esse estigma apenas ao tempo de instituição. E a inteligência torna-se um índice estanque determinando a deficiência do aluno. O aluno vira a idade mental x. E os profissionais falam sempre que é para tratá-lo com a idade cronológica. Então, para que serve registrar a idade mental? Só para estigmatizá-lo?

Neide - (t) "A gente faz orientação aos professores para que tratem os alunos de acordo com a idade cronológica e não tratá-los pela idade mental. Não pegar o prontuário e ver que a idade está entre cinco e sete anos e o cara tem dezessete. Então trata como de cinco ou sete. Se o cara tem dezessete anos de vida é porque já viveu dezessete anos".

"Quando um psicólogo clínico aplica esse teste (como o Rorschach ou o Teste de Apercepção Temática) numa pessoa que lhe foi enviada por um psiquiatra, existe a expectativa tácita que o teste mostrará alguma 'patologia'. Afinal, um psiquiatra competente não indicaria uma pessoa "normal" para um teste oneroso e complexo. O resultado é que o psicólogo encontra algum tipo de psicopatologia: o paciente é

"histérico", ou "deprimido" ou "latentemente psicótico", ou na falta de qualquer outra coisa, 'mostra sinais que sugerem organicidade'. Todo esse jargão e falsa linguagem médica serve para confirmar o sujeito no papel de doente mental, o psiquiatra no papel de médico, o psicólogo no papel de técnico paramédico (que "testa" a mente do paciente, em vez de "testar" o seu sangue). Em mais de vinte anos de trabalho psiquiátrico, jamais encontrei um psicólogo que, a partir de um teste projetivo, dissesse que o sujeito é uma "pessoa normal, mentalmente sadia" (Szasz, 1984, p.64).

As psicólogas consideram que a análise quantitativa carrega em si uma contradição e, mesmo assim, continuam executando tal análise. Talvez por não saber propor e fazer diferente, isto é mantido para garantir seu saber / 'poder de técnica'. Recuperamos a reflexão apresentada por Szasz, isto é, todo esse aparato para confirmar a psicóloga na sua função de técnica ao invés 'de superar as categorias preestabelecidas de análise e resposta', como sugere Nicácio. Na entrevista seguinte este ponto de vista parece transparecer com nitidez.

Heloísa - (t) *"Os testes não te dão uma base, uma coisa que se possa confiar, a fidedignidade não existe, mas ele é um instrumento. Mas tento reparar como estava o aluno e todas as variáveis que possam influenciar no desempenho dele".*

c>- O estigma com o aval das profissionais e a valorização da equipe:

Maria - (p) *"É válido. A avaliação que eu fiz repasso para a equipe técnica no conselho de classe, elas anexam no prontuário".*

Zilda - (t) *"A gente trabalha com entrevista, observação e teste de inteligência, aplica a escala de maturidade mental Columbia e mais teste de inteligência*

Goodenough, uma avaliação que fica mais completa". "Depois dessa avaliação que eu faço, eu escrevo um parecer e aí todos os técnicos da APAE avaliam. A gente senta, cada um lê o seu parecer e a gente discute. Eu só coloco o meu parecer no prontuário, depois de discutir com a equipe".

d>- Profissionais novos, sem experiência, podem favorecer a atitude da repetição:

A profissional inexperiente repete o que há no prontuário, reparando no tipo de trabalho a que foi conduzido o aluno, a fim de lhe dar continuidade. Corre-se o risco de não questionar o que foi feito e não tentar algo novo.

Patricia - (p) *"Era a minha primeira experiência e não sabia quem eles eram. Ali está a origem deles, a própria avaliação que o professor fez deles no outro semestre para ter uma idéia de como iniciar o trabalho, saber o nível em que eles estavam. É um instrumento de orientação".*

Gustavo - (t) *"Essencial. Eu não tinha experiência. Não sabia como era o aluno, o que tinha acontecido, a história patológica, qual foi o tratamento utilizado antes pelo outro profissional".*

e>- Conhecer o aluno através do prontuário:

Nas entrevistas (Águeda) e (Inês), acima citadas, uma preocupação que levantamos se refere a dar maior importância a entender o aluno via prontuário do que conhecer este aluno, o que ele expressa, como se relaciona, etc. Não se fala em questionar o prontuário, ou de sua elaboração que é realizada durante a reunião do conselho, num período de duas semanas. É tempo suficiente para a discussão das necessidades e avanços de aproximadamente 200 alunos?

Isto nos permite a seguinte indagação: como o prontuário pode ser referência para quem quer conhecer a instituição, se o sujeito submete-se aos testes e nunca é reavaliado; se o setor de educação física não tem o compromisso de registrar o desempenho do aluno na prática esportiva; se qualquer coisa escrita ali representa um rótulo que exclui o sujeito? Se o

prontuário é o cartão de apresentação da instituição de educação, então todos os esforços deverão ser investidos nele. Isto significa ser alvo de permanente discussão, elaboração e construção para provocar a transformação do sujeito, da profissional e da própria instituição.

O prontuário com essas várias restrições, como pode contribuir com o desenvolvimento e autonomia do aluno? Mais precisamente, se o aluno tem em seu prontuário o registro de 'deficiente mental', como as profissionais poderão viabilizar o programa de oficina de profissionalização?

Eixo temático III : AUTONOMIA

Nesta pesquisa, trabalhamos a categoria "**autonomia**" como algo a ser constituído na 'experiência de muitas decisões que vão sendo tomadas', isto é, enquanto processo. A "**autonomia**" é construída, à medida que o sujeito se constrói na relação com o outro e nos embates do cotidiano, com 'experiências de decisão, responsabilidade e liberdade'. No caso específico desta pesquisa, a autonomia do aluno considerado deficiente mental adquire visibilidade com sua saída da instituição de educação especial com a possibilidade de exercer uma atividade produtiva ou ocupacional para a qual foi capacitado no decorrer do programa da oficina de profissionalização.

Recortamos trechos das entrevistas¹⁶ e observamos, em 12 delas, concepções que revelam proximidade entre a concepção de "**autonomia**" que pretendemos abordar e a sugerida pelas profissionais.

Percebemos um consenso em torno do significado do termo autonomia relacionado à capacidade de pensar, optar, agir e interagir. São profissionais de diferentes áreas, algumas iniciantes e outras com longo tempo de experiência profissional, que se manifestaram em torno de uma mesma compreensão de autonomia.

Vinicius - (p) "*Para mim, a autonomia é meio sinônimo de liberdade, liberdade de ação para poder fazer as coisas...se virar sozinho. Liberdade para escolher o que quer fazer e como fazer*".

Inês - (t) "*É a liberdade ...de sugerir, de propor alguma coisa para aquele momento e dentro daquilo, poder desempenhar um trabalho*".

Beto: "*A liberdade de alguém agir com a capacidade de informação...é ter um conhecimento e liberdade em determinadas coisas*".

¹⁶vide a apresentação das profissionais para melhor compreensão das leituras.

Thaís - (t) *"É uma pessoa que tem liberdade para ir e vir, falar, se colocar na sociedade, sem muitos impecilhos, saber driblar essas coisas todas".*

Os consensos mencionados giram em torno de 'liberdade' para escolher e fazer as coisas, e, como consequência, a não-submissão às pessoas ou às coisas.

Nádia - (t) *"É ter condições de decidir as coisas, de poder optar, ser independente, não ser tão vinculado às pessoas e às coisas...é poder lidar com as coisas, resolver problemas."*

Nilda - (p) *"Autonomia é no sentido de que as coisas não venham de cima para baixo. ...O professor tem um pouco maior conhecimento mas está ali para clarear, auxiliar, ...que o aluno tenha liberdade de questionar, se colocar. Não é aquela coisa imposta, de trocar aquilo que ele sabe, ...essa troca é muito grande".*

A autonomia é construída nos embates do cotidiano, nas relações com as pessoas e pelas mediações/ intervenções/ incentivos. O sujeito com ou sem história de deficiência participa deste processo de construção da autonomia, porque não se dá nem se ensina a habilidade 'autonomia'.

Débora: *"Eu já acho que autonomia se constrói juntos. Eu, como funcionária de confiança da diretoria, eu não devo deixar de ter a minha autonomia, de trabalhar o maior possível sem a influência deles, vamos dizer assim. Mas, ao mesmo tempo, eu também penso que tudo aquilo que faço, eu também tenho que prever a aceitação deles. A minha autonomia, ela chega até onde não prejudique a autonomia da outra pessoa que está ao meu lado".*

E, como foi dito, 'muitos alunos' sabem o que significa a autonomia. Da mesma forma, a professora percebe os alunos vivenciando-a, porque ela é parte desta relação. É colaboradora. O aluno deixa de estar aprisionado às determinações ou 'orientações' para sentir-se livre ao compor a regra, expressar seu desejo ou permitir-se agir por si, independente dos laços com a instituição.

Águeda - (p) *"é ser responsável, independente...poder se mandar, poder se colocar sozinho. Acho que tem muitos dos nossos alunos que são assim"*.

Patrícia - (p) *"Independência...nas atitudes frente à sociedade, frente a um trabalho profissional...possa trabalhar e ser auto suficiente, sem depender de outra pessoa, ou organizar sua vida sem depender de familiares ou pessoas que o orientem e cuidem dele"*.

Autonomia tem a ver com interagir, especialmente através daquilo que o sujeito mostra que sabe fazer, ou seja, o trabalho. Então, chegamos a uma constatação significativa extraída da fala das entrevistadas: o trabalho que pode ser expressão e símbolo do sujeito com autonomia.

Márcia: *"Ter um futuro bom. Ele vai sobreviver, ter uma vida igual a da gente normal. Um futuro ruim é se eles não podem trabalhar, tem de depender sempre dos pais deles"*.

Jaqueline - (t) *"É ter a oportunidade de mostrar o que sabe, em termos de trabalho, de cooperar numa empresa, de mostrar que é capaz de produzir de uma certa forma, mesmo tendo os limites dele, de interagir. Eu sou um sujeito que posso contribuir de certa forma, eu vejo autonomia por aí"*.

Cláudia - (t) *"Eu prefiro não usar o termo autonomia, parece uma coisa meio forte, você ter autonomia sobre alguma coisa. Mas é bom você ter um pouco de autonomia no teu trabalho, você saber o que está fazendo, ...você ter autonomia de falar. Você pode ter muitas informações mas você precisa ter a tua cara"*.

Retomamos destas 12 entrevistas que falam de autonomia, alguns elementos que vão ao encontro da categoria 'autonomia' utilizada nesta pesquisa: liberdade de decidir e agir, lidar com as coisas, resolver problemas; independência = interagir (gerenciar a vida sozinho, mostrar o que sabe/ fazer / trabalho, expressar, sugerir, questionar, ter informação); troca/ construção conjunta/ respeito.

Nas outras concepções de autonomia aparecem elementos que denunciam a presença na escola, da não-autonomia.

Podemos verificar: a) a escola que segrega (com controle e vigilância) ou não oferece perspectivas, 'superprotegendo' ou 'podando demais'; b) Também elementos ambíguos quanto à família e namoro; c) aluno: concepção deficiente; d) supremacia da profissional.

Seguem 3 entrevistas, que, falam da autonomia mas com restrição ao aluno considerado deficiente mental, quando a pergunta era: O que você compreende por autonomia? Obtivemos a resposta pautada na concepção sobre deficiência.

Zélia: (refere-se a um aluno) *"Ele se conduz da casa para o trabalho, ele sai daqui e estuda à noite num curso de alfabetização. Ele lê bem pouco, consegue fazer algumas palavras; ele não consegue fazer uma matemática legal. Em autonomia, eu diria que ele é autônomo para se locomover. Em termos de horário, ele não se perde. Se ele tiver fome, ele tem idéia de parar numa lanchonete e lanchar e pagar. Então, eu acho que isto é uma grande autonomia no caso de um deficiente mental. E, no caso dele, tem um prejuízo para caminhar. Em grande parte ele deve isto à família, tem um nível sócio-econômico-cultural bom, o que já é uma grande vantagem...se sobressae a nível de relacionamento porque tem muito mais chance de convivência, visitas e passeios. Tem uma vida normal por conta da família ter poder aquisitivo".*

Para esta profissional, já está embutido em seu modo pensar o estigma de deficiente. Mesmo considerando tudo o que o aluno consegue fazer, coloca o mérito disto no fato de a família ter poder aquisitivo. Não há qualquer questionamento quanto à educação promovida pela escola que parece não ter eficácia, uma vez que, o aluno cursa alfabetização fora da escola, num curso noturno.

Yolanda - (t) *"Ele ser livre, a pessoa poder agir de acordo com seus princípios...é ser independente. No caso do deficiente, ele fica um pouco limitado em sua autonomia. Ele poder agir de acordo com o que ele pensa e o que ele quer. No caso do deficiente ele vai ter a ajuda de alguém para poder fazer isso".*

Ana - (t) "*Autonomia é a pessoa ter condições de realizar as coisas da sua vida no dia-a-dia de forma que ela possa pensar, executar e ter independência. Que ela possa decidir por ela mesma. Essa seria a busca da autonomia. Não é só a pessoa portadora de deficiência que não tem, qualquer um de nós, está sujeito a isso....Só que a pessoa portadora de deficiência, como ela é taxada de portadora de deficiência, a gente acaba esquecendo, acho, desse lado. Nossa escola, acho, não trabalha a questão da autonomia, acaba superprotegendo demais, podendo demais*".

Nas entrevistas seguintes podemos observar a concepção 'autonomia' pautada como coisa que se ensina, é como uma habilidade que requer treino (Beatriz) ou que se concede a alguém (Neide) - (Heloísa). Autonomia como atributo do indivíduo e não de uma interação voltada para o vir -a-ser.

Percebemos elementos contraditórios, tanto relacionados ao aluno da instituição de educação especial (Margarete) - (Marcelo), quanto à compreensão sobre profissionalizar, passando pela autonomia da figura da professora (Maria) e pela supremacia da profissional: '*a gente coloca*' (Gustavo), '*a gente permite*' (Heloísa), '*a gente mostrou*' (Maria), '*eu trabalhei*' (Zilda).

Neide - (t) "*A autonomia gira em torno da liberdade de fazer aquilo que quer, ser dono do seu querer-fazer, poder-fazer. Acho que na escola a gente não trabalha muito em torno disso...tem muita ligação ainda com os alunos e, não deixa eles serem autônomos, realmente, em seus atos. A gente fica sempre em cima, querendo cobrar, querendo saber o que está acontecendo mesmo. Dessa maneira, eu acho que a gente não dá autonomia para eles....A autonomia passa por aí, a liberdade, estar realmente querendo fazer o que tem vontade dentro dos momentos que o ambiente , no caso, aqui a escola, proporciona*".

A escola, via profissionais, instaura tantas regras, que relativiza/ restringe a autonomia do aluno. O uso do termo escola parece sugerir que a profissional retira sua responsabilidade da relação educativa. Também, está presente propor ao aluno desvincular-se da escola, mas permanece o tratamento '*nosso aluno*'.

Heloísa - (t) *"Ter a coragem e a capacidade de fazer o que se tem de fazer, do jeito que você sabe fazer. De decidir por si mesmo, de arriscar, às vezes, coragem de arriscar, de acreditar em mim enquanto pessoa e achar que eu sou capaz....O que eu vejo nas crianças e mais nos adolescentes é que eles não sabem o que fazer com a autonomia quando é dada para eles". "O cara tem um monte de coisas boas e dá conta de um monte de coisas. Quando a gente permite, ele nos surpreendem". "Procuro me cuidar para não fazer isto também, de achar que ele não é capaz. É uma coisa cultural, uma coisa assistencial que a instituição também tem".*

Margarete - (t) *"É uma iniciativa que a criança tem para fazer as coisas por conta própria. Ela tem autonomia, ela tem condições de tomar decisões na vida dela".*

Marcelo - (t) (refere-se ao aluno) *"A minha compreensão de autonomia, no que diz respeito aos nossos alunos, reside no fato deles poderem gerenciar suas vidas sozinhos, de ter possibilidades de ter interação sem vínculo com a escola. E, dentro da escola, tu ter poder de decisão e, principalmente, de expressão. De poder expressar suas idéias e lutar pelas coisas que eles querem".*

Gustavo - (t) *"Independência, porque dentro das limitações dele, todo mundo tem uma função, mínima que for, para fazer...a gente vai chegar ao ponto que se quer, colocar ele no mercado de trabalho."*

Maria - (p) *"Pelo que a gente conversa aqui na escola é ter independência. Quanto às minhas alunas, elas estão bem, elas fazem tudo sozinhas, elas são bem adultas mesmo. Quando eu vim para cá, elas eram mais dependentes. Eu trabalhei bastante esta questão com elas, elas tinham uma mentalidade infantil ainda. Tem meninas com namorado que vai na casa dela. Por exemplo, tem menina que faz tudo aqui, verdadeira dona de casa. Chega em casa a mãe não deixa fazer nada, pensa que elas não têm capacidade, então a gente mostrou o que elas sabem". "Só que as meninas aqui são muito de cobrar, uma cobra da outra, se uma tem namorado, não pode ficar se agarrando e se beijando. Uma diz para outra, não pode fazer isso ou aquilo".*

Levantamos a seguinte questão:-O que fazem estas alunas na escola?

O namoro, sinal de amadurecimento, torna-se questão de controle na escola.

Quanto à família, é responsabilizada por desacreditar na filha e esta justificativa parece plausível às profissionais que atuam na dinâmica educativa desta instituição de educação.

Beatriz - (t) "Acho que é ter oferecido uma certa bagagem para ele ter uma conduta adequada socialmente e conseguir lidar com ele mesmo, com a família e com situações fora da escola, porque enquanto estão aqui, isso não existe. Quando estão no espaço de sala de aula, pode ser só um exercício. Esse pessoal aqui da marcenaria é o único grupo onde se observa isso. Você pode ficar tranquila. Se viram sozinhos, uma certa autonomia eles têm. É o único grupo que a gente está vendo que está bem".

Devemos recuperar o relato (Nilda), professora dos alunos da marcenaria, que expressa o não funcionamento da oficina enquanto espaço de profissionalização. Diante disto, como entender o sentido desses alunos na escola?

Em especial, a fala que corresponde à entrevista (Zilda), responde a questão já fazendo referência ao aluno enquanto deficiente e tendo implícito seu limite. Ou seja, esta resposta se pauta pela concepção do aluno como deficiente mental.

Zilda - (t) "Eu acho que é uma avaliação do que o aluno é capaz de fazer nesse momento, o que ele realmente faz, e coisas que ele poderia vir a fazer, que ele tem potencialidades. Autonomia é permitir que ele faça o máximo possível sozinho. Pode até ter um apoio, uma mediação, se precisar, mas permitir o que é da capacidade dele. E, eu demonstrar para ele que eu confio que ele é capaz de fazer".

Quatro entrevistas deixam expostas idéias de uma relação entre pessoas iguais. Nessas, inclusive, parece haver uma denúncia quanto à atitude controladora por parte das profissionais na relação educativa, apresentando elementos da não-autonomia. Além disso, nos parece relevante registrar que o estigma parece estar associado ao espaço institucional.

Adão: *"É um relacionamento aberto, sem esse negócio de preconceito".*

"A partir do momento que eles entram no ônibus, eles vão se assentando, tem o rapazinho que trabalha comigo, um assistente, ele toma conta..."

Francisca: *"Tinha de ver em casa como elas são, se tem noção de varrer a casa sem a mãe mandar ou arrumar a cama. Aqui não, as meninas (as profissionais) estão sempre orientando elas...Quem não conhece, não diz que elas são meio atrasadinhas".*

Ivone: *"O serviço do chão e da louça, da água na geladeira, recolher o lixo, eles já sabem fazer. Eu coloco a quantidade de pratinhos na mesa porque eles não sabem contar, eu só coloco uma coisa para dar início...eles são bem inteligentes, graças a Deus. Eu sinto muito que eles vão sair, estão para ganhar um lugar melhor para eles...vão ser tipo office-boy, não tem nada de louça e cozinha e homem não gosta muito de cozinha, ainda mais rapaz. A gente sente que eles queriam estar em outro lugar...mas pode ser que eles não vão tão cedo lá".*

A possibilidade de um lugar melhor difere do espaço desta instituição. Os alunos alimentam a expectativa de sair para um emprego, embora sejam mantidos no serviço de cozinha sem que isto signifique um treinamento profissionalizante. O aluno não quer estar ali. Como isto pode reverter em seu benefício, de modo que se sinta respeitado, também pela família e em sua comunidade?

**Eixo temático IV : OFICINA de profissionalização:
espaço de INTEGRAÇÃO / SEGREGAÇÃO?**

"O homem só cumpre sua liberdade individual modelando sua personalidade com ajuda de outros indivíduos pertencentes ao mesmo meio social. Só pode consegui-lo graças ao trabalho e ao poder coletivo da sociedade, sem os quais seguiria sendo sem dúvida o animal mais estúpido e miserável de todas as bestas selvagens vivendo sobre a terra" (Bakunin, 1978, p.298).

A construção do sujeito, de sua liberdade e de sua autonomia, concretizam-se nas relações com as pessoas, nos embates da sociedade, através do trabalho. Esta é a razão de estarmos discutindo a oficina de profissionalização. Vemos que pode ser através dela que o aluno da instituição de educação especial aprenda um ofício para poder acessar ao mercado de trabalho. Então, o sujeito junto de outros sujeitos no coletivo da sociedade e, cada qual, a sua maneira, fará seu trabalho e usufruirá dos trabalhos, uns dos outros, sem que se torne 'o animal mais estúpido e miserável de todas as bestas selvagens vivendo sobre a terra'.

Diante disso, poderíamos pensar a oficina de profissionalização articulada com o mercado de trabalho, sendo o espaço que capacita e instrumentaliza o sujeito e permite-lhe deixar de ser aluno para atuar como profissional. Como diz o relato de:

Cláudia - (t) *"Estudar aqui e chegar um dia e dizer: 'seu período acabou aqui, você tem uma vida lá fora'.*

Mas o panorama da oficina de profissionalização não, necessariamente, no caso da instituição de educação especial, ora foco desta pesquisa, tem a perspectiva de encaminhar o aluno para o mercado de trabalho e, menos ainda, de profissionalizá-lo. Vamos observar durante os recortes das

entrevistas tanto o 'discurso' de encaminhamento de alunos para o mercado de trabalho, como atitudes de profissionais condescendentes com a ausência de encaminhamento ou pela reclamação sobre a presença de alunos que, segundo eles, *'nem deveriam estar ali'*, na escola especial. Além disso, observamos atitudes que expressam o desmerecimento e a infantilização do aluno, quando não o segregam (Yolanda) *"se eles quiserem, ficam aqui até falecer"*.

Outro aspecto relevante para esta discussão refere-se à falta de oportunidade ao aluno que tem o vínculo com a instituição de educação especial. Tanto funcionários de serviços gerais, como profissionais da educação alegam que alguns alunos têm capacidade de viver de outra forma, e não mais estar ali. Sugerem que esses alunos precisam ter uma chance para provar que são capazes de viver sem o assistencialismo da escola. Significa ter e fazer relações que lhes permitam crescer, se habilitar, ter vida própria, construir autonomia.

Da escola se solicita uma proposta educativa, e, isto implica em planejamento de ações com princípios, metodologia e objetivos estabelecidos. Deve contar, também, com a parceria da família e a articulação com organizações especializadas da comunidade que contribuam com a implementação e o avanço da proposta educativa. A dinâmica da escola deve, então, propiciar ao aluno novas perspectivas ou *'chance'* para que possa sentir e mostrar que é capaz de aprender, de aprender a fazer e capaz de fazer.

Para discutir o tema: oficina de profissionalização, recuperamos a definição original que orienta esta pesquisa. Trata-se do modelo de oficina pedagógica, terminologia usada na época/1945, implementado na Sociedade Pestalozzi do Brasil através de Helena Antipoff. Vale lembrar que a APAE de Florianópolis não tem oficialmente documentado seu projeto pedagógico.

Compreende-se por oficina pedagógica: *"a modalidade de atendimento profissionalizante que emprega o trabalho manual como meio de educação e recuperação de excepcionais aliado a outras atividades, como música, esporte*

entre outras, caracterizando-se como forma intermediária de atendimento entre atividades escolares e trabalho produtivo". "Na oficina pedagógica o excepcional é considerado aprendiz que se educa pelo trabalho e para o trabalho, levando em conta que o trabalho é poderoso fator de integração social".

A seguir destacamos um dos objetivos que compõem as diretrizes da oficina de profissionalização:

"Servir à comunidade proporcionando modelos de serviços, de treinamento profissionalizante para excepcionais. Concretiza-se através de intercâmbios de serviços com instituições, oferta de bolsas de trabalho, ampliação da oferta de subcontratos, campo de estágio e cursos para preparação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento de programas que visem à instalação e funcionamento de oficina pedagógica na comunidade".

Discurso de 'encaminhamento' para o mercado de trabalho:

A entrevista (Zélia) menciona que anteriormente havia encaminhamento do aluno para o mercado de trabalho e, hoje, *'em alguns casos continua sendo feito'*. Outras entrevistas fazem referência ao tema (Vinícius), (Beto), (Heloísa) e (Águeda), apresentando algumas características específicas que serão destacadas durante os comentários.

Zélia: *"O trabalho deu uma modificada mais nesta parte, em alguns casos continua sendo feito, mas não em larga escala como era feito em tempos atrás. A gente tinha grande número de meninos que era preparado para o mercado de trabalho. Se deram bem e eram desligados completamente da instituição. É claro, ele tem sempre alguém por trás, porque dificilmente um deficiente mental ia conseguir procurar um emprego. Mas eles trabalham muito bem, conhecem números e o trabalho de office-boy eles encaram muito bem."*

Devemos interpretar a partir dessas manifestações que existe uma visão restritiva ou reducionista, um estreitamento de possibilidades profissionais ao sujeito considerado deficiente mental. Como poderemos pensar que a profissional que *a priori* estigmatiza o sujeito, *"dificilmente um deficiente*

mental ia conseguir procurar um emprego", poderá criar situações que lhe favoreçam o encaminhamento ao mercado de trabalho? Como acreditar que tempos atrás 'grande número de meninos era preparado para o mercado de trabalho', 'se deram bem', 'eram desligados completamente da instituição' e atualmente nada disto acontece? Que elementos assinalam o engajamento das profissionais no encaminhamento do aluno ao mercado de trabalho? Inclusive, os três ou quatro alunos que passaram pelo estágio em órgãos públicos ou empacotaram mercadorias no supermercado retornaram à instituição de educação especial. Em tempo, registramos novamente o uso da terminologia "menino" para quem se prepara ao trabalho. Isto quer dizer alguma coisa, não?!

Vinicius - (p) "É triste a gente trabalhar num lugar que a gente acha que poderia ser trabalhado diferente. A escola aqui hoje, apesar de muita gente estar querendo mudar, eu, minha pedagoga, a própria estrutura que está montada é mais voltada ao assistencialismo como se fosse um depósito para assistir ao aluno. Ele vem, ele recebe toda ajuda, vai perpetuando isso. Entrou na instituição, dificilmente sai. Tem três alunos que voltaram para a instituição e a gente vê o desenvolvimento deles. São diferentes dos que estão aqui porque já estiveram lá fora". "Levei quatro, cinco vezes para a rua, deveria abrir mais para o aluno ir para a rua, se mostrar mais. Não levar de uniforme, levar com qualquer roupa para misturar ele na sociedade, não botar o rótulo. Eles têm condições de vencer certos obstáculos, se dessem chances para eles. Se fala tanto em profissionalizar eles, porque prendem tanto eles aqui dentro? Chego à conclusão que a horta não é o melhor caminho, pois, no meu ponto de vista a horta é ocupacional. Penso que a gente tem de formar eles para saírem da instituição. É muito difícil o campo de trabalho para as pessoas ditas normais, imagine para quem é excepcional! Mas acho que o papel da escola é agir nesse ponto, instruir o aluno, profissionalizar. Quando digo profissionalizar não é colocar ele numa oficina e fazer ele trabalhar manualmente. É dar uma formação, é dar um diploma. Muitos que trabalham com excepcional não acreditam no excepcional. Se as pessoas tivessem mais coragem, mais determinação política no seu trabalho, acho que eles renderiam mais. Eu tenho um aluno que não se interessa mais pela horta. Também os alunos de horta estão meio prejudicados a nível cognitivo e são os alunos mais comprometidos. Tem que ter um trabalho mais sério".

Pretendemos abordar vários aspectos a partir do recorte (Vinícius):

Constata-se que o aluno se desenvolve noutro espaço, *'três alunos que voltaram para a instituição, a gente vê o desenvolvimento deles'*. Este dado já apareceu nas entrevistas (Zélia), (Marcelo), mencionadas no decorrer da pesquisa. O contato com o *'lá fora'*, isto é, a relação com a organização da sociedade e seu cotidiano, é mais significativo do que o proporcionado pela instituição. Porém esta constatação não é suficiente para que as profissionais tenham uma atitude diferente, transformadora e avançada e a *'instituição educativa'* seja transformada em espaço educativo. Diante disto, deparamo-nos com a denúncia expressa nesta entrevista sobre o assistencialismo que vigora na instituição acarretando a segregação do aluno, ou seja, *'entrou na instituição, dificilmente sai'*.

Podemos dizer que a ambiguidade persiste ao se referir ao aluno da forma *"é muito difícil o campo de trabalho para as pessoas ditas normais, imagine para quem é excepcional"*. Essa fala inferioriza a pessoa considerada *'excepcional'* em relação à *'dita normal'*. Além disto, podemos pensar sobre pessoas que têm profissão e não estão no mercado de trabalho, o que é perfeitamente aceitável nesta atual conjuntura de desemprego estrutural, ou mesmo pessoas que têm profissão e estão no mercado de trabalho, mas carecem de profissionalismo. Isto não significa que necessariamente as técnicas que trabalham na APAE tenham profissionalismo, entendendo isso como o prazer e o gosto pelo que fazem, mostrando dinamicidade, articulação, determinação política e competência profissional.

Ao mesmo tempo, sugere que se aposte na pessoa com quem se trabalha que com certeza haverá retorno. *"Muitos que trabalham com excepcional não acreditam no excepcional. Se as pessoas tivessem mais coragem, mais determinação política no seu trabalho, acho que eles renderiam mais"*. A estigmatização também está retratada na decisão de que alunos, ao saírem da escola a passeio, façam uso de uniforme da APAE. Isto representa mais um rótulo que lhes obstaculiza misturar-se na sociedade.

Outro equívoco neste recorte (Vinícius) refere-se à consideração de que os alunos da oficina de horticultura *"estão meio prejudicados a nível cognitivo"*. É sabido que o programa de oficinas deve profissionalizar os alunos, não se

trata, portanto, de justificar a ausência do trabalho educativo/profissionalizante devido à presença de '*alunos mais comprometidos*'. Isto contradiz a citação anterior, ou seja, a de que se apostar no seu trabalho e com quem se trabalha, haverá retorno, aprendizagem e, profissionalização. Estas contradições podem remeter à necessidade da instituição educativa de profissionalizar especialmente seu quadro de funcionários.

Outra questão que surge é a escolha do trabalho manual via horticultura. Temos no recorte "*profissionalizar não é colocar ele numa oficina e fazer ele trabalhar manualmente*", e, esse questionamento está relacionado à necessidade de '*dar uma formação, um diploma*'. Pensamos que o diploma pode decorrer da formação profissional proporcionada pela própria instituição. Inclusive, o trabalho manual associado à horticultura pode ser um campo de profissionalização¹⁷, se bem conduzido.

Mas nosso questionamento está direcionado à falsa profissionalização que a instituição de educação especial, oficialmente, através de seus profissionais, diz oferecer aos alunos, familiares e à sociedade. Desde a ausência de profissionais competentes para trabalhar na área da horticultura, sem conhecimento teórico e prático das questões relacionadas à agricultura, como ciclos, produção, mercado e gerenciamento de atividades agrícolas até a ausência de projeto que profissionalize alunos considerados deficientes mentais. Esta concepção requer novos

¹⁷Em Santa Catarina ainda tem algum peso a agricultura rudimentar. Por exemplo, 1- o uso de equipamento mecanizado: Em 31-12-1995, 51.256 estabelecimentos (25,5% do total) possuíam tratores, num total de 63.148 unidades. No entanto, 93.535 estabelecimentos declararam ter usado força mecânica no ano agrícola 1995-96, sendo que 41.655 declararam ter alugado. 2- irrigação. Apenas 6,6% dos estabelecimentos usaram técnicas de irrigação (por inundação, infiltração, aspersão ou outra). A irrigação no Estado é praticada predominantemente no arroz. 3- assistência técnica. Cerca de 65% dos estabelecimentos recorreram à assistência técnica no ano agrícola de 1995-96. E, para 57,1% dos que recorreram, a assistência técnica foi proveniente de fontes governamentais.

(...) Quase 90% do número de estabelecimentos e mais de 40% da área total estavam na categoria de estabelecimentos de menos de 50 ha. Neste estado, as pequenas unidades são produtivas e respondem por parcelas muito significativas da oferta de produtos agropecuários e até mesmo de produtos beneficiados nos estabelecimentos. É este claramente o retrato traçado pelo Censo de 1995-1996. Santa Catarina demonstra, pois, o potencial da pequena agricultura que, no Estado, vem apresentando bom desempenho sem depender de programas especiais e de crédito favorecido.

fonte: IBGE, texto nº016, coordenação geral de comunicação social/ informação para a imprensa.

procedimentos, como por exemplo, profissionais preparadas e comprometidas com o projeto educativo.

Ainda no recorte (Vinícius), *"apesar de muita gente aqui querendo mudar, eu, minha pedagoga, a própria estrutura que está montada, é mais voltada ao assistencialismo"*. Gostaríamos de registrar o uso da expressão *'minha pedagoga'* que podemos interpretar como a manifestação do sentimento de posse faz parte do jeito de funcionar da professora. Isto nos permite relacionar o incentivo à infantilização na atitude da própria professora, com relação ao funcionário repetindo o que acontece com relação ao aluno considerado deficiente.

E, de outra maneira, podemos dizer que ali se estabelece uma relação pedagógica recortada, com diretrizes distintas, já que *'para cada professora uma pedagoga'*. Entendemos que a profissional da pedagogia, tem a função de propor, discutir e participar da viabilização do projeto pedagógico com o coletivo pedagógico, uma vez que

"lida com processos de interagir/ observar/ calcular/ fazer opções" (Geraldi, 1994, p.72).

Beto:-"O que a gente constrói aqui é um pouco quebrado lá fora, não é estimulado pela própria família. Por exemplo, nós temos cinco alunos que prestavam serviços no IPESC, um convênio que nós fizemos. Só que esse ano acabou o convênio e eles tiveram que retornar para a APAE. Então, estamos hoje nós pagando o salário deles".

Consideramos importante a negociação do convênio com a empresa no sentido de garantir a permanência do aluno/estagiário no trabalho, mas parece ambígua a proposta de trabalho que a instituição estabelece com o aluno, porque só se concretiza para alguns alunos, *'três ou quatro'* e provisoriamente. Após um certo período de tempo, o aluno retorna à instituição. Fica subtendido que o aluno e sua família não participam da discussão sobre possíveis encaminhamentos ao trabalho.

Heloísa - (t) *"tem adulto até com nível super bom que não precisa ficar aqui, mas não tem apoio da família em casa"*.

As profissionais alegam novamente o descomprometimento da família. Supomos, porém, que o fato de não haver a profissionalização e de as profissionais não assumirem o convênio de trabalho com os alunos é o motivo de o aluno ficar na instituição. Falhado o projeto, o retorno à instituição parece o caminho natural, só que é acrescido da culpabilização à família. As profissionais transferem a questão da profissionalização do sujeito para a família, o que representa amadorismo e não profissionalismo. Ou seja, são técnicas de várias especialidades e não profissionais que concebem e viabilizam a profissionalização dos alunos considerados deficientes.

Águeda - (p) *"O problema da maioria dos alunos é lá fora. Lá fora eles não têm muita paciência, então os alunos ficam um pouco, depois voltam. Só que no todo acho que uns 15 saíram e foram para o mercado de trabalho"*.

Duas questões merecem destaque nesta citação. A primeira refere-se ao retorno do aluno à instituição possivelmente decorrente da ausência de profissionalização, o que já discutimos anteriormente. Outro aspecto deve-se à falta de articulação entre escola-sociedade, sugerida pela referência à *'não paciência'* dos que estão fora da instituição. O agravante desta situação parece-nos ser a falta de questionamento sobre o distanciamento escola / sociedade.

Ausência de encaminhamento:

Neste item constatamos, a partir dos dados fornecidos pelas profissionais, um bom diagnóstico a respeito da prática educativa que rege a instituição de educação e, conseqüentemente, o programa de oficinas. Resta ter vontade política de concretizar o projeto educacional e a profissionalização para viabilizar o encaminhamento do aluno ao mercado de trabalho.

As entrevistas (Neide), (Inês), (Heloísa), (Jaqueline), (Adão), (Ivone), (Yolanda), (Beatriz), (Cláudia), (Vinícius) e (Zilda) citadas noutros ítems, com razões distintas, fazem referência à **ausência de encaminhamento** do aluno para o mercado de trabalho, ou, ao menos, para o ensino regular.

Podemos discutir a ausência de encaminhamento relacionada à 'falsa profissionalização', como apontamos no ítem do 'discurso' de encaminhamento. Mas é possível associar isso à dificuldade das profissionais de liberar o aluno. Ou seja, o aluno passa anos na instituição e '*precisa ser preparado*' para sair dali. De outro modo, observamos na entrevista (Jaqueline) '*precisa preparar a sociedade*', ou seja, não é assumida a falta de vínculo escola/sociedade.

Jaqueline - (t) "*Eles passam pelas mais diversas etapas desde a estimulação até chegar à oficina. Tem muitos que ficam aqui, ficaram estagnado nessa APAE, que a gente super protege. Se a gente manda embora, para onde é que vai? Às vezes, já tem certa idade, já tem 50 anos. Tem alunos que a gente vê que têm condição de estar prontos para ir. Tem de haver um preparo da sociedade, porque como a gente vive num país capitalista, eles querem a produção. Então, se ele não tem um rendimento bom, não está progredindo, corta*".

Queremos esclarecer o significado do termo 'proteger' que norteia a ação e o discurso de parte das profissionais em relação ao aluno, pois esta escola, através de atitudes de profissionais, ao 'proteger' o aluno, acaba prejudicando-o no sentido de impedir os encaminhamentos necessários para seu melhor desempenho, tema mencionado em várias entrevistas.

Nádia - (t) "*Esse negócio de ter mais e mais alunos e vai protegendo, protegendo. (...) o objetivo da instituição especial não é esse de proteger e sim um lugar para preparar para ter condição melhor*".

O termo 'proteger' utilizado pelas profissionais corresponde a fazer um cerco que envolva os alunos 'deficientes' ou a estagnar alunos de modo que sejam deficientizados. Não se trata de auxiliar, apoiar, favorecer, beneficiar, significados possíveis apontados no dicionário Aurélio.

Se as entrevistas (Jaqueline) e (Neide) alegam que o aluno '*não tem onde ficar*', impingem-lhe, desta forma, o estigma da desqualificação ao destiná-lo ao lugar do abandono. O sujeito não está apenas sendo discriminado, mais do que isto, está sendo excluído/ segregado. Então, a instituição deixa de ser escola e se transforma em asilo.

Neide - (t) "*Nosso trabalho é no sentido de poder realmente encaminhar esses alunos. Os alunos que são deficientes mentais leves que nós ainda temos na escola, o objetivo e a expectativa nossa é de poder encaminhar seja para o ensino regular seja para o mercado de trabalho, mas poder dar uma expectativa para eles também. Para os outros alunos, acho que a gente deve continuar trabalhando no sentido de puxar cada vez mais pelo desenvolvimento deles, pelo potencial deles. Trabalhar todos como educáveis realmente, para que possam usufruir da educação que é dada, não no sentido da pena. E aí vem por trás todo o estigma que é presente e que a gente sabe. Nem todos os alunos a gente vai conseguir tirar daqui de dentro, os deficientes mentais dependentes profundos mesmo é difícil saírem daqui. E não que não possam estar no ensino regular também, mas com dificuldades motoras, isso se faz difícil. A gente faz orientação para os professores de poder tratá-los de acordo com a idade cronológica, isto já é um passo, e não tratá-los com a idade mental, não pegar o prontuário e ver que a idade dele está entre 5 e 7 anos e o cara tem 17 anos. Se o cara tem 17 anos de vida é porque já viveu 17 anos".*

Se o aluno fica tantos anos na instituição e têm profissionais sugerindo que ainda precisa ser preparado para se desligar dela, neste caso, devemos questionar o vínculo aluno-instituição.

Inês - (t) "*acho um pouco brutal tirar ele de repente. Agora que a gente constatou que ele tem de sair, acho que tem de ter um preparo, uns vão levar um mês, outros um ano".*

O processo educativo acarreta transformações no espaço educativo, das relações das pessoas que interagem, e, conseqüentemente, vão em busca de novas ações. Com isso, queremos dizer que o aluno não sai de forma brutal da instituição. Ao invés disso, ele se sente preparado a ousar em novos espaços e aplicar seu conhecimento.

A entrevista (Inês) apresenta alguns aspectos contraditórios, como por exemplo, a menção à presença do aluno 'deficiente mental leve', confirmada pela entrevista (Neide) e que, oficialmente, não pertence ao grupo da educação especial, e a profissional menciona 'nem se aceita aqui' mas frequenta a escola e deve permanecer por lá.

A mesma profissional alude a "*uma questão comportamental imatura*" do aluno sem questionar que a prática pedagógica da instituição tenha contribuído para isto. Fala-se do comportamento do aluno, mas não se questiona sua profissionalização ou a ausência de um programa de profissionalização de alunos considerados deficientes.

Inês - (t) *"Tem duas formas de desligamento do aluno: uma em que a família retira da instituição por conta de mudanças, a outra que a escola mesma tira, porque ele chega ao ponto em que está integrado à sociedade, pode trabalhar, ir à escola, e a gente faz questão realmente de tirá-lo daqui. Mas o deficiente mental leve, se bem que nem se aceita aqui, a gente acredita que o deficiente mental leve lá fora tem condição de levar uma vida normal. Os outros casos, quando vêm para cá a gente dá todo o treinamento necessário e procura encaminhar para a alfabetização ou o que tiver na rua que ele possa fazer. Embora em Floripa não tenha muita coisa. Na reunião técnica a gente viu que tem um grupo de 5 ou 6 que dá para desligar, então ele entra num processo de desligamento. A gente trabalha um pouco mais a maturidade, a vida lá fora, desde o treinamento de pegar o ônibus sozinho. Não tem o porque a APAE carregar o aluno no colo, quando ele sair daqui. É isso que a gente quer. Só que eu acho um pouco brutal tirar ele de repente. Agora que a gente constatou que ele tem de sair, acho que tem de ter um preparo, uns vão levar um mês, outros um ano. Tem alunos que poderiam sair, mas ele tem uma questão comportamental imatura para ficar na rua e procurar emprego, até porque ele ficou muitos anos aqui. Temos alunos que têm 15 anos aqui dentro. Por exemplo, temos um aluno que já poderia ter uma vida normal lá fora, mas ele tem um problema de conduta muito sério. Na verdade, ele consegue trabalhar aqui dentro, porque, de alguma forma, as pessoas que estão ao redor o conhecem. Acho uma coisa um pouco assistencialista".*

A fala mencionada pela profissional parece classificar o comportamento do aluno, não o tornando idôneo ou apto para desvincular-se da instituição, e, ainda, remetendo-o ao espaço prisão, isolado de convívio social. Com certeza, se com vários anos de instituição o aluno não tem a atitude social aceitável aos padrões sociais, significa que mais anos de instituição apenas solidificará este 'mau' comportamento. Então, esta é uma postura política da educação, comprometida em restringir os espaços transitáveis das pessoas e homogeneizar comportamentos, mas que poderia ser diferente, se direcionada para a construção da libertação e autonomia do sujeito.

Nilda - (p) *"São adultos, e, eu não posso pensar que vou ter um aluno a vida toda aqui dentro, quero que ele cresça, consiga sozinho".*

A entrevista (Cláudia) confirma a ausência de encaminhamento como prática vigente na instituição, quer seja com alunos que poderiam estar demonstrando suas habilidades e sentindo-se sujeitos capazes, quer seja, com a denúncia de que alunos poderiam ser beneficiados se houvesse o trabalho de fonoaudiologia, ou encaminhamento para tal.

Cláudia - (t) *"Tem pessoas aqui que são capazes e poderiam estar fora daqui. A gente teria que ver o que fazer com essas pessoas que não são capazes de estar lá fora trabalhando, fazendo alguma coisa. A minha preocupação são os outros que acabam não tendo um tratamento mais sistematizado. Pensamos em idade menor, nível sócio-econômico baixo e dificuldades maiores, principalmente com a alimentação. E aí acabou tendo outros excluídos. Não tem fono no serviço público de saúde e se eles tivessem de pagar, seria muita coisa".*

Mas é necessário refletir sobre a colocação (Cláudia) *"A gente teria que ver o que fazer com essas pessoas que não são capazes de estar lá fora trabalhando"*. A postura da profissional que se outorga o direito de pensar e dirigir a vida do outro, esquiva-se de se relacionar com o sujeito, enquanto ser pensante e desejante.

Heloísa - (t) *"Isso se propõe a ser uma escola, escola tem começo, meio e fim e tem uma coisa de nível, entra na primeira e vai para a segunda. Os pais não tem essa visão e a gente mesmo não tem essa visão. A gente tem até uma discussão,*

mas não acontece na prática. Às vezes o que acontece é assim: tem adulto até com nível super bom que não precisa ficar aqui e não tem apoio da família em casa. Então, se a gente desliga da instituição, ele vai ficar em casa fazendo nada. Então tem essa coisa da escola tapando o furo da família".

A entrevista (Heloísa), ao mencionar que pais e profissionais não encaram a escola enquanto espaço educativo, parece não se dar conta da seriedade do que isto representa e suas consequências, entre elas, a oferta de um falso programa de oficinas de profissionalização. Isto implica na colocação seguinte, *"se a gente desliga da instituição, ele vai ficar em casa fazendo nada"*, ou seja, a suposição de que o aluno nada aprendeu no período em que frequentou a escola. Relacionado a isto, outra questão que vale destacar é a forma desqualificante com que se refere à família.

O assistencialismo marca as entrevistas (Adão) e (Ivone) e mais que isso, vem acompanhado da referência à necessidade da intervenção divina/ou proteção governamental, ou seja, isso vem confirmar uma prática educativa que justifica a ausência de encaminhamento ou de perspectiva ao aluno considerado deficiente mental.

Adão: _ "Olha, tendo em vista que isso aqui é uma APAE, eles estão fazendo muita coisa por eles. Não tem que dizer o que é bom e o que é ruim. E o que eu queria para eles é que Deus olhasse para eles".

Ivone: _ "Emprego bom eles não vão ter. Eles não são pessoas que possam ter emprego para ganhar um salário. Eu achava que devia ter um tipo de instituto, de INPS, de uma pensão do governo que protegesse eles". "Então se os pais não tem e a APAE oferece o que pode, então, o que eles vão ganhar, da onde, se o governo não ajudar? Tem tanta coisa que esse governo bota por aí e não precisava. Acho que ele podia pensar um pouco nessas criaturas que estão no mundo. Não só nos menores abandonados, como também nesses coitados. A minha opinião é essa aí. Eles aqui dentro, tem professor que ajuda...Eles estão estudando, estão tendo treinamento para ter um melhoramento na vida deles. Mas se sair daqui e se for para dizer que aqui eles têm menos e lá vão ter mais, acho que é difícil achar outro lugar. Aqui eles tem muito carinho, muito apoio. São

muito zelados, as crianças. Eu digo crianças, mas tem pessoas que são muito mais velhas que eu. Mas tem a mente de uma criança".

A entrevista (Yolanda) traz o 'discurso' de encaminhamento para parte dos alunos e constata a ausência de perspectiva para 'outros alunos'. Há o esclarecimento do significado de '*sensibilizar a comunidade*', isto é, "*participar o que é o portador de deficiência*". A ambiguidade nestas palavras reflete uma prática desrespeitosa com a dignidade da pessoa com história de deficiência.

Yolanda - (t) "*Os alunos que têm capacidade vão para o ensino regular e os alunos adultos vão tentar o mercado de trabalho. A nossa frustração é o que fazer com os outros alunos. Eles não têm maiores perspectivas, mas alguma coisa eles aprendem aqui dentro. Na escola não tem limite de idade, se eles quiserem ficam aqui até falecer, até porque não têm outro local para eles ficarem. A gente fazia trabalhos de sensibilização antigamente, ia em comunidades, feiras, empresas, participar o que é o portador de deficiência para poder mostrar às pessoas como era e que as pessoas não têm que discriminá-lo, que ele é uma pessoa como outra qualquer, que tem os mesmos direitos".*

A entrevista (Beatriz) torna possível observar a distância entre o discurso referente à integração "*está na hora de prepará-los*" e a prática segregativa, ou seja, o aluno entra na escola para ficar. Ou outro exemplo "*vinte anos ensinando a escovar os dentes*", que nos permite questionar a prática pedagógica das profissionais. Escola impotente ou profissionais despreparados?

Beatriz - (t) "*Embora a discussão venha vindo de há muito tempo, está na hora de prepará-los mesmo e a escola é impotente porque não está conseguindo. Se eles estão aqui há vinte anos e você está ensinando a escovar os dentes ainda, será que era isso que a gente queria? Me parece que é assim: quando vai para a escola há uma barreira e desde que passa por aqui, ele fica mesmo. Esse cuidado a gente está tendo agora, quem entra, quem sai, quem fica, quanto tempo fica".*

Porém questionamos se 'agora' há outro tipo de atitude, considerando que os alunos (Yolanda) '*se quiserem, ficam até falecer*' ou (Ana) '*têm alunos que não precisariam estar aqui*'.

Alunos que não precisam da Instituição de educação especial:

Podemos dizer que algumas profissionais reduzem o espaço-educação especial, tornando-o sempre aberto para receber/acumular alunos como também para retê-los, até mesmo sem que haja clareza quanto ao critério de seleção de aluno.

As entrevistas (Neide), e (Jaqueline) referidas anteriormente, e (Maria), (Débora), (Marcelo), (Ana), e (Inês), fazem referências sobre os alunos que legalmente não precisariam estar na instituição, pois são considerados pessoas com deficiência leve ou deficiência física com necessidade de atendimento em fisioterapia.

Maria - (p) "*Eles crescem bastante aqui. Poucos têm condições de sair mesmo, tem umas alunas que não deveriam estar aqui. Uma precisa apenas da fisioterapia. Frequentando esse meio, entra normal e acaba ficando um pouco atrasada.*"

As profissionais apresentam elementos comprovando que a prática educativa resulta na deficientização do sujeito, como exemplo, '*entra normal e fica atrasada*', quer dizer, o espaço que deve viabilizar a educação da pessoa vem exercendo a função de '*torná-la atrasada*'. A pessoa precisa de atendimento fisioterapêutico e, a partir do momento que passa a frequentar a instituição de educação especial, torna-se '*deficiente*'. Isto nos permite pensar que é criado o espaço de construção da deficiência sob a placa: instituição de educação especial.

Débora:_ "*Nossas escolas regulares não estão preparadas para receber a maioria dos nossos alunos, nossos clientes. Isso é função principalmente do governo com que ele habilite o profissional a receber essa pessoa numa escola*

regular e que tenha junto a essas escolas regulares uma equipe multidisciplinar. A nossa grande dificuldade é o transporte, rodamos a ilha inteira. Do lado da casa deles tem uma escola e por que essa escola não recebeu ele? Não recebe, exatamente, porque não tem um profissional preparado. E nós atenderíamos mais com parte profissionalizante ou na parte dos deficientes severos".

A entrevista (Débora) aborda vários aspectos que merecem ser mencionados. Inicialmente, está implícito que há um aluno que é diferente - 'essa pessoa'- e tem de ter um atendimento especial, por isso justifica a necessidade de ter equipe multidisciplinar nas escolas regulares. A profissional denuncia a ausência de profissional habilitado nas escolas regulares e a omissão do governo.

Após levantar aspectos problemáticos da questão educativa, aparece na entrevista um equivocado encaminhamento ao alegar que a dificuldade é o transporte e, como conseqüência, entendemos que seja a distância percorrida pelo aluno para ter acesso à educação. Isto nos surpreende, pois supúnhamos que a dificuldade maior estaria relacionada à educação do aluno, à consistência de um trabalho educativo sistematizado e crescente.

Observamos (Marcelo) vários elementos que caracterizam a presença desnecessária de alunos na escola, além de deixar implícito que a escola assume a função de arrebanhar alunos.

(Marcelo) *"E tem alguém que diz: 'eles não estão preparados ainda para sair'. Mas eu vou dizer preparados eles não vão estar nunca, porque a gente não está fazendo nada por eles. Na hora que estão chegando na fase dos 14 anos, quando já estão mais preparados para enfrentar a vida da sociedade, ao invés da escola dizer: 'te cuida, vai caçar emprego', ela pega ele para 40 horas, pega o dia todo. Em alguns casos isso é interessante para os alunos, as famílias, para a escola, senão não manteria isso do jeito que está. Esses alunos que saíram daqui e cortaram o vínculo, eles conseguem superar o estigma. Se a gente encaminha o aluno para o ensino regular com 8 ou 9 anos e depois ele volta com 14 anos, acho que tem uma certa coerência, porque a gente colocou no ensino regular para que ele pudesse ter uma convivência maior com outros alunos, com a sociedade. Depois ele voltaria para cá para ter a 'dita profissionalização'.*

"O exemplo de alguns alunos que estão aqui há 15, 16 anos, às vezes mais, são alunos que sabem ler, escrever, que falam super bem, são espertos numa porção de coisas. Estão aqui, não sei porque, mas a escola não tem feito absolutamente nada, nem para reverter o quadro desses alunos e nem para não permitir que outros alunos sigam esse mesmo caminho".

Há a constatação da ausência de atitude pedagógica por parte de profissionais, uma vez que o aluno *'não está preparado para sair da escola'*. Ou seja, profissionais não dão o aval que libera o aluno do vínculo com a escola e, ainda, *'pega o aluno o dia inteiro'*, de modo que impeça o contato com outras pessoas e situações. Ao mesmo tempo, percebe-se ironia referente à profissionalização vigente na escola. Provavelmente não é viabilizado o programa de profissionalização.

Neste ponto, a entrevista (Marcelo) torna-se fundamental para esta pesquisa ao apontar a relação instituição de educação especial e estigma. O espaço mercado de trabalho é acessível a profissionais ou aos sujeitos em processo de profissionalização, pois *'os deficientes'* são mantidos segregados e excluídos pela deficientização construída pelas famílias, profissionais, e, por eles mesmos. Então, cortar o vínculo com a escola representa *'superar o estigma'*, ou seja, a possibilidade de freqüentar os espaços de qualquer cidadão de direito.

A alternativa de ensino regular, referida nas entrevistas, colocada ao aluno considerado deficiente mental, está apenas associada à convivência com outros alunos, sem referir-se à construção e intercâmbio de conhecimento.

A entrevista (Ana) tem pontos em comum com a entrevista anterior (Marcelo), principalmente, o reconhecimento da presença de alunos *'que não deveriam estar ali'*. Também, sugere que o aluno vá para um curso profissionalizante, dando a entender que na instituição o programa de oficinas não funciona. Além disso, reconhece ser o projeto educacional sem direção, o que interfere e prejudica o desenvolvimento do aluno e dificulta sua integração social.

Deixa implícito que o aluno 'tem limitações', enquanto característica intrínseca do sujeito considerado deficiente, mas não questiona a limitação de cada profissional, ou o despreparo de profissionais no exercício de suas funções, o que, a nosso ver, tem conseqüências que ferem a dignidade humana.

Ana - (t) *"Tem muitos alunos nossos que têm um potencial imenso e a gente acaba sufocando eles aqui dentro da escola. Por isso eu acho que é importante definir o currículo, porque a gente vai ter mais condição de que esse aluno progrida dentro das suas limitações. Tem alunos aqui dentro que não deveriam estar, que poderiam estar numa alfabetização de adultos, num cursinho profissionalizante e outros acompanhando o ensino regular. Então a expectativa é que a gente consiga manter eles o menos tempo possível e deficientizar o menos possível".*

Podemos perguntar sobre a finalidade de manter alunos na instituição de educação especial/ programa de profissionalização, uma vez que não vem profissionalizando o aluno e, nem oferecendo-lhe perspectivas para atuar no mercado de trabalho. Essa citação permite-nos inferir que o aluno torna-se deficientizado à medida que permanece nessa instituição de educação especial.

A entrevista (Ana) ainda sugere que alguns alunos poderiam estar num curso de alfabetização de adultos em outro espaço. Isto permite-nos questionar a alfabetização, que é parte do programa pedagógico da instituição, pois não vem alcançando seu objetivo. Ou seja, há um reconhecimento explícito de que a instituição não consegue atingir os objetivos que define na sua 'prática educativa'.

Desmerecimento e infantilização do aluno:

Várias entrevistas registram um tratamento dado ao aluno que o infantiliza, como exemplo, chamar a mãe quando há problema de higiene (Thaís) ou

sexualidade (Heloísa), ou servi-lo durante a refeição (Nilda). Do mesmo modo, isto é um jeito de desmerecer a capacidade do aluno, construindo a simbologia da deficiência, da incapacidade, da perda de identidade do sujeito. Algumas entrevistas já foram citadas (Zélia), (Yolanda), (Heloísa), (Ivone), e, faremos observações de outras.

Marcelo - (t) *"Acho que setenta por cento dos alunos da oficina não deveriam estar na APAE há muito tempo. A escola acaba numa de proteger, prejudicando mesmo a interação social do aluno"*.

Paulo Freire disse que *"a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito"* (1979, p.34), então, a instituição de educação perde seu objetivo fundamental, se os alunos são mantidos segregados, despojados de sua história, de seus desejos, para assumir a história da deficiência e do anonimato.

A entrevista (Nilda) denuncia a ausência de estrutura física para viabilizar o programa de oficina da marcenaria e a ausência de dispositivos de segurança que habilite o aluno a fazer uso do maquinário. Isto nos leva a crer que a instituição de educação especial promove a 'falsa profissionalização'.

Nilda - (p) *"Cheguei aqui no primeiro dia, era uma salinha, era um espaço extremamente reduzido. Solicitei uma salinha ao lado onde caberiam ao menos os meus alunos e eu quando chovesse, caso contrário não tinha espaço. Tinha uma outra sala onde ficavam as máquinas, só que não tinha espaço para todo mundo. Às vezes eu levava a turma para um contato. Até o final do semestre tinha marceneiro e instrutor e a gente lixava madeira. É um risco, mas a gente tem de se atrever a botar os guris na máquina, criar dispositivos de segurança."*
"Se estou trabalhando na profissionalização, como é que eu posso ficar atrás do aluno dizendo para fazer isso ou aquilo".

É explicitado o regulamento institucional de dirigir/cuidar, isto é, infantilizar o aluno. A profissional se depara com a ambiguidade da situação posta pelo ambiente pedagógico da instituição ao aluno ou seja, ao mesmo tempo que recebe um tratamento infantilizado, deve ser profissionalizado.

A entrevista (Zilda) reconhece o tratamento infantilizado dispensado ao aluno jovem ou adulto e menciona a mudança de postura diante desta questão, ao menos, em intenção. Também, ao nível do desejo fica a menção de trabalhar a sociedade ou abrir o espaço da escola. Generaliza a compreensão de que instituição/sociedade é responsável pela segregação, já que só aparenta um discurso articulado, mas tem uma prática perversa, que conduz ao desmerecimento do sujeito.

Zilda - (t) "Uma coisa que a gente está introduzindo agora, então, um aluno que está numa turma de pequenos e ele é muito maior, a tendência é tratar ele de modo infantilizado. Então, passar ele para uma turma de maior, para ele ter outro desenvolvimento pedagógico, cognitivo e social, adequado à idade dele, dependendo do aluno. Às vezes tem áreas mais importantes para se desenvolver. Acho que a instituição em geral tem muita dificuldade de mandar o aluno embora, de encaminhar o aluno para outra coisa, de dar essa independência para o aluno. Como se tem na cabeça que eles são diferentes, tem de tratar eles de forma especial. O que acontece é que começa a deixar de lado ou proteger muito e não deixa esse aluno se desenvolver. A sociedade ainda não está preparada, infelizmente, para receber os nossos alunos. Acho que o trabalho, é o trabalho lá fora, ir nas escolas e dar palestras, abrir a escola aqui para que eles venham".

Segregação/exclusão x integração:

Alguns elementos são comuns às entrevistas (Adão), (Marcelo), (Yolanda), (Ana) que discutimos anteriormente, inclusive a ambiguidade entre o preparar o aluno para o ensino regular e, algumas vezes, para o trabalho versus o proteger o aluno. A fragilidade (Ivone) e a incapacidade do aluno está retratada nas expressões das profissionais, ao mesmo tempo, que é mencionada a necessidade de capacitação /profissionalização do aluno (Marcelo). Algumas profissionais jogam a responsabilidade pela segregação à sociedade, que não está preparada para receber o 'deficiente' (Zilda), como também, à família, que não colabora (Beto). Está presente nos vários discursos a infantilização do aluno considerado deficiente,

quando dizem: (Zélia) 'alguém por trás' para respaldar a presença do 'deficiente' no emprego.

Não há questionamento sobre a saída provisória do aluno da instituição e o retorno decorrente, como se isso fosse planejado e esperado. O convênio realizado entre a instituição educacional e a empresa de trabalho restringe-se a poucos alunos e é esporádico, mas é utilizado como argumento nos discursos de integração nas festividades da Semana do Portador de Deficiência Mental. O convênio não equivale à etapa de transição entre escola e trabalho. A profissionalização é fictícia: se tem o maquinário, não tem profissional habilitada para isso, ou não tem espaço adequado. De fato, as próprias profissionais constataam que o aluno fica anos na instituição e não aprendem uma habilitação, mesmo freqüentando o programa de oficina de profissionalização. Isto é parte do projeto político pedagógico que vigora na Instituição de Educação Especial e não é assumido explicitamente.

Junto disso há intenções e atitudes de profissionais/ técnicas afirmando a necessidade de avançar, ou seja, "despetrificar" a deficiência e contribuir para que o aluno '*tenha condição de vida normal*', como sugere a entrevista (Nádia).

Nádia - (t) *"A expectativa é essa: de integrar alunos na rede de ensino regular. A grande maioria que ela possa reunir as mínimas condições, mínimas não! Condições de uma pessoa normal para ir a uma escola. Eu acho que o maior trabalho aqui é tentar buscar um negócio maior. Esse negócio de ter mais e mais alunos e vai protegendo, protegendo ... acho que em toda instituição acontece isso. E isso é um trabalho muito grande. O pouco tempo que estou aqui, nas discussões a gente fala das pessoas e consegue perceber um pouco de proteção. Acho que temos que avançar. Acho que o objetivo da instituição especial não é esse de proteger e sim um lugar para preparar para ter condição melhor, que tenha técnicos. Aqui têm técnicos: fonoaudiólogos, fisio... é para deixar o aluno preparado para ir ao ensino regular. Para ter condição normal".*

A entrevista (Margarete) apresenta elementos que podem contribuir para a autonomia do aluno. Desde a compreensão de que fisioterapia é para ser trabalhada com o sujeito, qualquer que seja a idade, até a cadeia de

relações, composta pelo aluno, família, professora e técnica em torno da melhoria da qualidade de vida do sujeito.

Margarete - (t) *"Normalmente nas instituições a prioridade da fisioterapia é para criança de menor idade ou muito comprometida no aspecto motor, sendo que no curso de formação de fisioterapeutas, a fisioterapia é para qualquer idade. No momento em que uma professora dá mais importância à parte motora do aluno, ele começa a melhorar porque o professor trabalha com o aluno. A família percebe que o filho está melhorando e começa a se interessar mais. Melhorar a parte motora do aluno é melhorar a qualidade de vida dele, e ser mais independente em casa".*

A entrevista (Patrícia) sugere que a mídia faz a opinião pública e, portanto, a deficientização de pessoas associada à segregação pode ser revertida.

Patrícia - (p) *" O processo de auto-consciência faz parte da evolução, de influência de outras pessoas que pensam diferente. As pessoas são levadas, dirigidas pelo pensamento de massa, se algum assume essa campanha, todo mundo vai, entra nisso."*

Diante disso, é possível questionar e, principalmente, propor avanços ao espaço 'preservado' à educação especial, que vem garantindo a existência/manutenção da deficiência, apesar de todo avanço tecnológico, das alternativas de aprendizagem e das novas formas de organização do trabalho na sociedade que hoje existem. Não se trata de respaldar e solidificar a educação especial com escolas especiais, curso de especialização em educação especial ou programa de profissionalização para 'deficientes'. Precisamos de profissionalismo para investir na educação das pessoas, nas possibilidades não demarcáveis do sujeito, de ousadia na convivência das diferenças e descobertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao final desta pesquisa e dos estudos sobre a história da deficiência mental e de suas mais diversas formas de manifestação, chegamos a algumas considerações importantes.

A primeira constatação que fazemos refere-se à existência de um discurso sobre a deficiência muito bem articulado e, que, através dos anos, vem sendo ainda melhor elaborado. Isto tem gerado ações que vem perpetuando a segregação do sujeito que traz na sua história de vida o estigma da deficiência. Muitas vezes, o profissional envolvido com a questão da deficiência adere a este discurso. Dessa forma, vai reafirmando a necessidade da educação especial, construindo e legitimando a deficientização de pessoas.

É notório que a instituição de educação especial vem se aperfeiçoando e se fortificando através do tempo, investindo em cursos de capacitação para as profissionais e na contratação de outras e, até, diversificando as áreas de especialização, além da modernização de instrumentos e maquinários. Podemos dizer que há todo um aparato organizado, compondo o cenário institucional para a manutenção de um discurso, o qual sustenta uma concepção de deficiência mental aliada à estigmatização de pessoas.

A instituição envolve os novos profissionais com o poder de convencimento do seu discurso, e, ao mesmo tempo que, contando com sua colaboração, se esmera em deixar tudo como está. Isto é, garante sua sustentação através de práticas pedagógicas segregativas acrescidas da ausência de questionamento das políticas públicas.

A postura acrítica do profissional iniciante nos permite questionar a própria formação proporcionada pela academia, ou seja, a aprendizagem de teorias, até das mais modernas e embasadas nas descobertas recentes da ciência, e o acesso às informações e tecnologias delas derivadas não são

suficientes para habilitá-la e instrumentalizá-la a ponto de intervir qualitativamente nessa estrutura institucional e fazer emergir disso uma nova prática pedagógica provocadora de um projeto institucional libertador.

Entretanto, existem manifestações marginais por parte de profissionais que engendram uma outra concepção de ser humano, compreendido como sujeito da sua história, cidadão com direitos, com desejos, construindo sua autonomia nas várias decisões do seu cotidiano e sentindo o prazer de participar da vida. Isto necessariamente vai requerer um novo projeto institucional que somente poderá ser viabilizado com a participação democrática e a interação das pessoas, a explicitação de problemas e a execução dos encaminhamentos.

A partir das entrevistas pudemos verificar que a discussão sobre a autonomia apontou claramente a existência de algumas perspectivas para o sujeito com história de deficiência mental. Conforme a entrevista seguinte:

Águeda: *"é ser responsável, independente...poder se mandar, poder se colocar sozinho. Acho que tem muitos dos nossos alunos que são assim"*.

A concepção de autonomia assinalada nesta entrevista (Águeda) vem corresponder à idéia concebida por parte de algumas profissionais e, também, concordar com Paulo Freire, *"A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser"*. E, é construída no dia-a-dia a partir de novas interações com as pessoas, com o conhecimento, com a experiência de liberdade para assumir, *'inúmeras decisões, que vão sendo tomadas'*.

Mas, apoiamo-nos em Freire, ao afirmar *"Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém"*, (...) *"uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade"* (1997, p.120).

Assim, discordamos de muitas profissionais, que pensaram poder dar autonomia ao aluno, conforme suas falas nas entrevistas.

Helóisa: "O que eu vejo nas crianças e mais nos adolescentes é que eles não sabem o que fazer com a autonomia quando é dada para eles".

A pesquisa confirma a necessidade de integrar aos espaços e às mais diferentes situações de vida e de organização da sociedade, o sujeito considerado deficiente, seja encaminhando-o para o ensino regular ou, no caso de jovens e adultos, para o mercado de trabalho. Na pesquisa, algumas profissionais acenam para esta possibilidade, quando apontam para uma relação entre iguais, consideram o aluno com potencial a ser desenvolvido e reconhecem a necessidade de oportunizar-lhe a melhoria da qualidade de vida. Como exemplificamos com a entrevista seguinte:

Ana: "Essas pessoas terem a oportunidade que elas merecem na sua vida, assim como eu tive, você teve".

É possível inferir que há posicionamentos distintos e conflitivos entre as profissionais. Mesmo com este discurso acumulado e bem elaborado, nesta instituição educacional tão "poderosa", emergem problemas. É precisa e consensual a constatação feita pelas profissionais sobre os vários elementos que emperram a prática educativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno. São mais citados: a desorganização administrativa e a dificuldade econômica da instituição; um relacionamento truncado entre as profissionais que dificulta constituir um projeto político-pedagógico; a 'omissão' da família e a ausência de articulação da instituição educativa e a sociedade, entre outros.

Além disso, assinalamos o prontuário enquanto instrumental valioso mas ambivalente presente na prática educativa. Tanto pode sentenciar a segregação ou contribuir com o processo de integração do sujeito considerado deficiente. Resignificar o prontuário implicaria em envolver o aluno, a família e os profissionais na sua construção. O prontuário deveria pertencer ao aluno justamente porque é sua história, sua identidade e sua dignidade de ser humano. Não deveria ser tratado como 'sigilo' da instituição.

Podemos recuperar no documento de Pereira (1984) a sugestão de o aluno da oficina de profissionalização também participar de sua própria avaliação; dele se apropriar do resultado de seu rendimento e estabelecer junto às profissionais as diretrizes que lhe possibilitarão obter melhor desempenho nas atividades. À medida em que o aluno se desenvolve, emancipa-se no sentido de descobrir em si o ser pensante e falante que é, e, permite-se "por-se à mostra" no convívio social. Ou seja, sua autonomia é construída no espaço familiar, educacional e social.

Quanto à entrevista devolutiva, que é parte integrante do prontuário, ela poderia permitir a discussão de dados e informações e apontar perspectivas à interação escola- família no sentido de estimular o desenvolvimento daquele aluno, recuperar e reorganizar o espaço dos afetos, das incertezas e dos desejos e ensejar concretamente à família a forma de contribuir na construção da autonomia e interação do aluno.

Diante de tantos impeditivos à construção da autonomia do aluno considerado deficiente, a concretização de um processo eficaz de profissionalização que possibilite a integração e participação deste sujeito cidadão na sociedade, parte de algumas profissionais a denúncia do modelo educacional "falido" e em vigor na Instituição de Educação Especial / APAE de Florianópolis. Isto é, sob uma determinada concepção de educação é "falido" porque gera a proteção, a manutenção do aluno dentro da instituição, apregoa uma falsa profissionalização e, conseqüentemente, promove a segregação. Isto quer dizer que nos deparamos com uma questão ideológica de como conceber o ser humano, a educação, o papel do profissional que perpassa o cotidiano da instituição educacional.

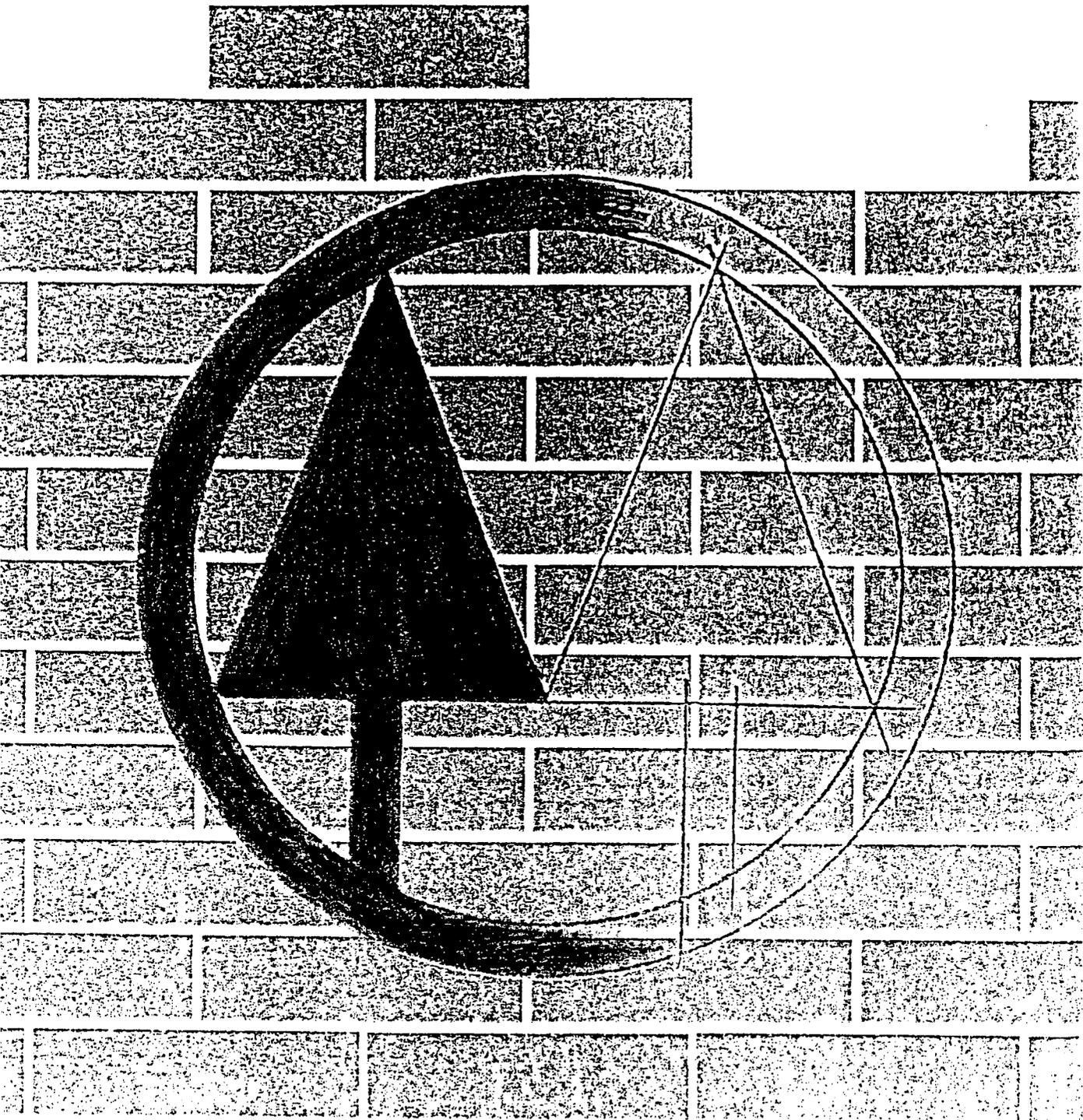
Aqui há uma constatação radical desta pesquisa: existe uma divergência básica entre o que vem da maioria das profissionais da instituição e aquilo que é concebido por uma parte delas, incluída a pesquisadora. No decorrer de toda a pesquisa há um enfrentamento de concepções, desde o modo divergente de conceber a educação e os sujeitos da educação à rede de relações que abrange o espaço institucional. E, esta diferença de opinião e de postura não se resolve com argumentos, mas no rompimento com este

modelo institucional, com a proposição de práticas e encaminhamentos opostos.

Este modelo "falido" e, ao mesmo tempo, "poderoso" de instituição de educação especial é alimentado pelas profissionais que apenas vêm discutindo a viabilização de um projeto educacional que proporcione a integração do aluno considerado deficiente. A princípio, parece que não se quer que isto aconteça pois vem recorrendo a diferentes e espaçadas assessorias, sem que se crie a constância do trabalho e, conseqüentemente, o comprometimento com a transformação da prática político-pedagógica.

Por isso esta pesquisa faz um percurso invisível de reflexões que nos coloca diante da necessidade de conceber e constituir uma nova proposta que intermedie a integração de pessoas com história de deficiência mental. Mais do que natural, uma vez que nosso foco de atenção está dirigido à categoria jovem e adulta, devemos pensá-la, fundamentalmente, através do trabalho, de modo a "*satisfazer as necessidades do ser social pensante e falante*" (Bakunin, 1978, p.84). Esta nova proposta passaremos a chamar de cooperativa.

"E aí eu acho que a alternativa é criar economias paralelas, quer dizer, formas de produção alternativas, de melhoria do ingresso, que é o espírito cooperativo. Quer dizer, criar o mais possível cooperativas, como a gente está incentivando o povo a fazer. Pegar pneus e dos pneus fazer sandálias e vender, fazer artesanato, fazer quentinhas, mil formas como esses excluídos se organizam para poder garantir a subsistência. E aí eu acho que o espírito cooperativo seria uma alternativa fantástica, para uma produção que não está no mercado, está à margem do mercado, e que satisfaz necessidades, e atende



necessidades, e criaria uma nova dinâmica social, quer dizer, romperíamos a ditadura do mercado, que se impõe a todo mundo, quem não está no mercado não existe, e apeado dele morre". (Boff, Caros Amigos, junho 1997, p.33)

A cooperativa, enquanto entidade de caráter social, requer o esforço conjunto das pessoas interessadas na obtenção de seu objetivo maior, que se trata da melhoria da qualidade de vida dos associados. Considerando que parte dos associados é tida deficiente, no presente caso, a cooperativa possibilitará a integração dessas pessoas no mercado de trabalho. Por ser de gente de pequeno poder aquisitivo e não de grandes empresários não, necessariamente ficará à margem do mercado mas, também concordando com Boff, rompendo 'a ditadura do mercado'.

Conceito de cooperativa:

"Cooperativa é uma sociedade de, no mínimo, 20 (vinte) pessoas físicas, com interesse em comum, economicamente organizada de forma democrática, isto é, com a participação livre e igualitária dos cooperados, aos quais presta serviços, sem fins lucrativos" (OCB, 1994, p.9).

Este conceito é extraído da Lei Cooperativista nº 5.764 de 16 de dezembro de 1971. A partir desta conceitualização, podemos depreender para efeitos de melhor compreensão dos fundamentos da doutrina cooperativista, os seguintes aspectos: a cooperativa é uma associação de pessoas que se unem para satisfazer aspirações /necessidades econômicas, sociais, culturais, fundada na democracia e na mais ampla participação. Como empresa, a cooperativa busca resultados econômicos, porém, cultiva no seu interior valores como ajuda-mútua, autogestão e auto-responsabilidade,

solidariedade e participação. O cooperativismo objetiva o desenvolvimento do ser humano, das famílias e da comunidade. Como tal, não pretende apenas proporcionar renda ao seu associado e agregar valor ao seu trabalho, mas também contribuir com suas necessidades sociais e educativas. A cooperativa diferencia-se das demais sociedades por ser, ao mesmo tempo, uma associação de pessoas e também um negócio, ou seja, propõe-se de forma equilibrada à realização dessa dupla característica: o aspecto social e o econômico.

Os elementos acima apontados, justificam plenamente nos sentimentos provocadas a transformar esta pesquisa numa opção alternativa de autogestão que resulte numa cooperativa.

Os princípios cooperativos:

Os princípios do cooperativismo moderno remontam para 1844 quando em Manchester - Inglaterra, 27 tecelões fundaram a "Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale". A esses princípios foram agregadas outras idéias e outros conceitos de acordo com cada situação sócio-política e econômica.

Em razão disso, os atuais princípios do cooperativismo (OCB/DENACOOB, 1996, p.9), a seguir apresentados, poderão receber outros acréscimos: a) Adesão voluntária e livre: Para participar, a pessoa deve conhecer e decidir se tem condições de cumprir os acordos estabelecidos pela maioria; b) Gestão democrática: Os cooperantes, reunidos em assembleia, discutem e votam os objetivos e metas do trabalho conjunto, bem como elegem os representantes que irão administrar a sociedade. Cada associado representa um voto, não importando se alguns detenham mais cotas do que outros.

"Isto significa que, no que diz respeito às relações internas, a cooperativa não se encontra sujeita às determinações de terceiros (por exemplo do Estado ou de

órgãos subordinados)" (DENACOOOP, p.8, 1995);

c) "O princípio cooperativo de auto-responsabilidade é diretamente derivado da auto-gestão. Significa que os próprios cooperados assumem a responsabilidade pela existência da empresa cooperativa, inclusive em termos de fiança frente a terceiros. Tal fiança coletiva, solidária, gera confiança, em comparação com outras organizações no cenário econômico vigente" (DENACOOOP, p.8, 1995).

d) Participação econômica dos membros: Todos contribuem igualmente para a formação do capital da cooperativa, o qual é controlado democraticamente. Se a cooperativa é bem administrada e obtém uma receita maior que as despesas, esses rendimentos serão divididos entre os sócios até o limite do valor da contribuição de cada um. O restante poderá ser destinado para investimentos na própria cooperativa ou para outras aplicações, sempre de acordo com a decisão tomada na assembléia. e) Autonomia e independência: O funcionamento da empresa é controlado pelos seus sócios, que são os donos do negócio. Qualquer acordo firmado com outras organizações e empresas deve garantir e manter essa condição. f) Educação, formação e informação: É objetivo permanente da cooperativa destinar ações e recursos para formar seus associados, capacitando-os para a prática cooperativista e para o uso de equipamentos e técnicas no processo produtivo e comercial. Ao mesmo tempo, buscam informar o público sobre as vantagens da cooperação organizada, estimulando o ensino do cooperativismo nas escolas do 1º e 2º graus. g) Intercooperação: Para o fortalecimento do cooperativismo é importante que haja intercâmbio de informações, produtos e serviços viabilizando o setor como atividade sócio-econômica. h) Interesse pela comunidade: As cooperativas trabalham para o bem estar de suas comunidades, através da execução de programas sócio-culturais, realizados em parceria com o governo e outras entidades civis.

Os sócios da cooperativa:

A cooperativa que propomos, será uma cooperativa mista de (segmento) trabalho. Será constituída de um grupo de sócios de vinte ou mais pessoas físicas, podendo ter qualificações profissionais e habilidades diversas. Como essa cooperativa se propõe a integrar ao mercado de trabalho pessoas com história de deficiência mental, seu quadro social, a nosso ver, deverá se constituir: a) Majoritariamente por pessoas egressas de Instituições de Educação Especial e que ainda não foram integradas ao mercado de trabalho; por pessoas que estão em transição entre a Instituição de Educação Especial e o mercado de trabalho e por pessoas que, embora não tenham vínculos com a instituição de Educação Especial, tenham em sua história pessoal a caracterização de deficientes; b) Trabalhadores que estão excluídos, provisoriamente ou não, do mercado de trabalho e que aceitem os princípios do cooperativismo.

Afirmamos "mista", porque implica em atuar com mais de um objeto de atividade, podendo

"adotar por objeto qualquer gênero de serviço, operação ou atividade, assegurando-se-lhes o direito exclusivo e exigindo-se-lhes a obrigação do uso da expressão "cooperativa" em sua denominação" (Legislação Cooperativista, OCB, 6ª edição, 1996)

Como iniciar o processo:

Julgamos que para implementar essa proposta, de certa forma inovadora entre nós, dever-se-á tomar algumas medidas preliminares de caráter

didático-pedagógica. Inicialmente há necessidade de constituir um grupo de animação da idéia, preferentemente interdisciplinar, que se disponha a conhecer experiências relacionadas à proposta e formule um projeto mínimo que deverá ser discutido e enriquecido com os interessados diretos.

Para garantir a implementação da cooperativa, este grupo de animação não poderá prescindir da participação ativa dos possíveis associados, de profissionais das diversas áreas e, inclusive, as parcerias com organizações alternativas e instituições públicas.

É preciso ter claro que o princípio básico da cooperação implica em relações de iguais e cada associado deve buscar melhorar e aperfeiçoar-se naquilo que faz. Então, a cooperativa funciona com eficácia se todos os membros se desenvolverem e interagirem bem. Isto implica em não criar destaques entre os cooperados, ou valorizar apenas quem tem diploma ou qualquer outro realce.

Quanto ao grupo de animação, deverá assegurar o processo de construção da cooperativa, mobilizando futuros associados com a realização de encontros para, ao assessorá-los, esclarecer quanto às expectativas sobre a cooperativa, mapear possíveis trabalhos/serviços que essas pessoas gostariam de oferecer através da cooperativa ao mercado de trabalho, pesquisar o mercado de trabalho e, se preciso for, contar com o apoio de parcerias, para elencar reais possibilidades que ajudem a viabilizar essa cooperativa de trabalho.

Quanto às parcerias, deverão se comprometer e favorecer o fortalecimento da cooperativa, tanto com a colaboração/ assessoria de técnicos especializados, informações atualizadas, intercâmbios de experiências como com a realização de convênios, elaboração de pesquisa de mercado e marketing, inclusive para garantir a eficácia da profissionalização dos associados.

Operacionalização da cooperativa:¹⁸

Esse é o estágio em que se desenvolve o processo de animação/conscientização, de fundação e de legalização da cooperativa. Aqui podemos elencar um conjunto de procedimentos que são inerentes a todo o processo de constituição de uma cooperativa. Vale sublinhar que este processo pedagógico deverá ser formativo e organizativo.

Entendemos por formativo, pois deverá possibilitar aos futuros sócios o perfeito entendimento sobre o que é, seus princípios, a fundamentação e funcionamento de uma cooperativa. E é organizativo, porque ao cabo desse conjunto de atividades formativas os sócios deverão ter subsídios suficientes para constituírem a cooperativa e desenvolvê-la.

Alguns procedimentos são necessários nesta fase. a) Reuniões para discussão e elaboração do estatuto social (sede, denominação, objetivos, associados, instâncias de decisão e de administração, patrimônio, capital social, destino das sobras, dissolução...); b) Constituição de uma comissão provisória responsável pelos procedimentos legais que precedem a constituição da cooperativa (edital de convocação para a assembléia de fundação, etc.); c) Assembléia de fundação (aprovação do nome, dos estatutos sociais e eleição da diretoria e do conselho fiscal); d) Procedimentos legais para registro (Junta Comercial, Diário Oficial, CGC); e) Procedimentos administrativos (providenciar a sede, equipamentos, contatos com associados, mercado de trabalho, profissionalização dos sócios); f) Abertura da cooperativa.

A proposta de cooperativa tem de resultar necessariamente em benefícios aos cooperados, desde a consolidação de uma organização solidária, a profissionalização e a constante atualização dos seus sócios e o retorno econômico para si e suas famílias. À sociedade, não só haverá a oferta de mais serviços qualificados, como também, a geração de empregos.

¹⁸Em anexo, apresentamos um relato sobre o processo de constituição da Cooperativa de Pescadores da Costa da Lagoa/COOPESC / Florianópolis/SC.

No caso específico desta pesquisa, a proposta de cooperativa pretende ser um espaço de valorização do sujeito com história de deficiência mental. Tratar-se-á do processo de aprender e produzir num coletivo, a partir de novas e diferentes interações. É a criação de uma nova identificação/ e identidade, ou seja, cada um é sócio da cooperativa. Então, o sujeito, que é considerado deficiente, constitui-se como um novo sujeito. É o sujeito ativo que produz e se constrói num coletivo. E, sua produção integra a produção de um coletivo.

A sociedade considerará a relevância da cooperativa pelo seu desempenho econômico. Sobretudo, o bom funcionamento da cooperativa representará ressignificar a história da deficiência mental e assegurar a autonomia e a conseqüente integração de sujeitos considerados deficientes, pois a cooperativa rompe com a dicotomia dentro e fora, presente neste modelo de estrutura institucional conforme pudemos constatar nos depoimentos de vários profissionais. A cooperativa implica na própria inserção do sujeito no mercado de trabalho, bem como do produto de seu trabalho.

Ressaltamos, entretanto, que a consolidação da cooperativa estará assegurada se na sua origem tiver um projeto elaborado a partir das necessidades e anseios dos associados, com discussão, diálogo e participação.

Embora a cooperativa não se proponha a ter um caráter político, nem a desenvolver atividades contestatórias, pode ser pensado enquanto elemento pedagógico para criar mecanismos de reivindicação de políticas públicas. Uma vez que parte dos associados tem história de deficiência mental, por isso talvez seja sensível em solidarizar-se na luta de outras minorias, que já somam a grande maioria da população em nosso país.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

Agarez, Vera Lúcia Vaz. Clube de Mães em uma escola especial: a evolução do grupo de espera em grupo de ação. (dissertação de mestrado). Caxambu, Anped, out/ 1994.

Arruda, Marcos. A articulação trabalho- educação visando uma democracia integral. In: Gomes, Carlos Minayo et al.(Org.). Trabalho e Conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

Bakunin, Mikhail. Escritos de filosofia política. Madrid: Alianza Editorial, 1978.

Boff, Leonardo. Entrevista com Frei Betto e outros. In: Revista Caros Amigos. p.27-35, junho 1997.

Campos, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em psicologia a uma concepção democrática de educação. In: Revista Psicologia, ciência e profissão. n.1, (p.4- 13), 1992.

Capriles, René. Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

Castoriadis, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Dall'Alba, Lucena. Sexualidade e deficiência mental: concepção do professor. São Carlos, 1992. (Dissertação de Mestrado /UFSCAR).

Daniel, H. Instrumento de vida: os direitos do paciente vistos pelo paciente. In: Gauderer, E.Christian. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento : uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Brasília: Corde/ Ministério do Bem Estar Social. 1993.

Dicionários:

Diccionario de filosofia. Editorial Progreso. Moscú, 1984.

Dicionário de Ciências Sociais. Silva, Benedito, coordenação geral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/MEC, 1986.

Enciclopédia Luso-brasileira de Filosofia. Chorão, João Bigotte, direção. Lisboa/ São Paulo: Verbo/ Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa, 1989.

Enciclopédia Saraiva do Direito. França, R. Limongi, coordenação. São Paulo: Azinhaga/ Saraiva, 1978.

Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda, coordenação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Ferreira, Júlio Romero. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1993.

Foucault, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1989

Freire, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Conscientização. São Paulo, 1979.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Gauderer, E. Christian. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Brasília: Corde, 1993.

Geraldi, João Wanderley. In: Nogueira, Adriano (org.). Contribuição da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical. Petrópolis: Vozes, 1994.

Gil, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1994.

Giroux, Henry. Escola Crítica e Política Cultural. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

Goffman, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1983.

Legislação Cooperativismo e Resoluções do Conselho Nacional de Cooperativismo. OCB, 1996.

Libânio, Toya. Sete Vezes. Belo Horizonte: Poesia Orbital, 1997.

Lopes, Alzira C. e Silva Lucimara M. Relatório de Conclusão do Projeto de Integração de Educandos com Necessidades Especiais na Pré-escola (PROIENEPE). Fundação Catarinense de Educação Especial/ DICT/ GEPES. São José, 1994.

Manzini, E. J. Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso. São Carlos, 1989 (Dissertação de Mestrado /UFSCAR).

MEC/SEF . Relatório: Seminário: O Plano Decenal e a Educação Especial. Brasília, DF. 05 a 08/07/1994.

Mello, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

Nicácio, Fernanda (org.). Desinstitucionalização. São Paulo: Hucitec, 1990.

Nogueira, Adriano (org.). Contribuição da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical. Petrópolis: Vozes, 1994.

Nunes, L. R. e Ferreira, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. Em Aberto, Brasília, ano 13, n.60, out/ dez, (p.37-60). 1993.

Omote, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, n.2, (p.65- 73), 1994.

Paixão, Rui. Os grupos e os indivíduos. Revista Caesura, Canoas, n.1, jul/ dez, (p.39- 50), 1992.

Paula, Lucília A. Lino de. Ética, cidadania e educação especial. Texto mimeografado. Caxambu: Anped, out/ 1994.

_____ Ética, cidadania e educação especial. Texto mimeografado, p.23. Palestra proferida no Seminário: "A conquista da cidadania da pessoa portadora de deficiência", no dia 21 de agosto de 1996/ Florianópolis.

Pereira, Olívia da Silva. Relatório: Organização de oficinas Pedagógicas. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas da Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1984.

Pérez Pereira, Miguel. Vygotski e a psicologia dialética. In: Actualidad de Lev S. Vigotski. Siguán, Miquel (coord.), Barcelona: Editorial del hombre - Anthropos, 1987.

Pessotti, Isaías. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira. Belo Horizonte/ MG. 1997.

Raiffeisen, Friedrich Wilhelm. tradução André Gil Teixeira Pires. Diretrizes para cooperativas. União Internacional Raiffeisen em Bonn- RFA,/ Denacoop/ SDR/ Maara/1995.

Rego, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

Ribeiro, Maria Luisa Santos. A formação política do professor de 1 e 2 graus. Campinas: Autores Associados, 1995.

Rolnik, Suely. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: Spink, M. A cidadania em construção. São Paulo: Cortez. 1994.

Rotelli, Franco. A instituição inventada. In: Nicácio, F. (org.). Desinstitucionalização. São Paulo: Hucitec. 1990.

Severino, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: Jantsch, Ari Paulo e Bianchetti, Lucídio.(Org). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, Vozes, 1995.

Silva, Tadeu Tomaz da. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Silveira Bueno, José Geraldo. Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

Snyders, G. Pedagogia Progressista. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.

Szasz, Thomas S. A fabricação da loucura: um estudo comparativo entre a inquisição e o movimento de saúde mental. Rio de Janeiro: Guanabara, 1984.

Torres, Carlos Alberto. Diálogo com Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1979.

Valsiner, Jaan e Vasconcellos, Vera M. R. de. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Verdugo Alonso, Miguel Angel. A troca de paradigma na concepção do retardamento mental: a nova definição da AAMR. In: *Revista Siglo Cero*. Vol.25 (3). p.5- 24, 1992.

Vygotsky, L.S. e Luria, A.R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

□*□*□*□*□*

ANEXOS

anexo 1: Ficha de avaliação/ e atualização do desempenho do aluno na Instituição de Educação Especial.

GABINETE DE PEDAGOGIA

REGISTRO INDIVIDUAL
 DO
 PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

EDUCANDO: _____

SEMESTRE: _____ ANO: _____

ÁREA - 1

	BOA	REGULAR
APRESENTAÇÃO PESSOAL	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+
HIGIENE PESSOAL:		
CORPORAL	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+
BUCAL	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+
HIGIENE AMBIENTAL	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+
HABILIDADES DA VIDA DIÁRIA	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+

ÁREA - 2

	BOA	REGULAR
CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+
EXPRESSIVA:		
GESTUAL	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+
ORAL	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+
OUTROS	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+
COMPREENSIVA:		
ORDENS COMPLEXAS	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+
MENSAGENS	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+
ASSIMILA CONTEÚDOS	+-----+ +-----+	+-----+ +-----+

ÁREA - 5

INTERESSE E HABILIDADES:

SE TEM INTERESSE ESPECIAL NAS ÁREAS:

	BOA	REGULAR
ÁREAS ARTÍSTICAS: ARTES PLÁSTICAS	+-----+ 	+-----+
DRAMATIZAÇÃO	+-----+ 	+-----+
MÚSICA, CANTO	+-----+ 	+-----+
MOTORA: EDUCAÇÃO FÍSICA	+-----+ 	+-----+
FISCINA	+-----+ 	+-----+
JOGOS	+-----+ 	+-----+
OUTROS	+-----+ 	+-----+
PROFISSIONALIZAÇÃO:	+-----+ 	+-----+
PRODUTIVIDADE	+-----+ 	+-----+

ESPECIFICAR

INSTITUTO DE EDUCACAO ESPECIAL
PROFESSOR MANOEL ROAVENTURA FEIJO
GABINETE DE PEDAGOGIA

FICHA AVALIATIVA INDIVIDUAL

ROTEIRO DE OBSERVACAO - CONDUTA SOCIO-AFETIVA

1995

6 - SOCIABILIDADE

- DEMONSTRA AUTONOMIA E SEGURANCA
- COOPERATIVO
- INTERAGE NO GRUPO
- MANTEM VINCULO AFETIVO
- POSSUI CARACTERISTICAS DE LIDERANCA
- E PASSIVO, DIRIGIDO PELO GRUPO
- PREFERE CONTATOS COM ADULTOS

1 SEMESTRE		2 SEMESTRE	
SIM	NAO	SIM	NAO

7 - DESVIOS NA LINHA DO PENSAMENTO

- CURSO ALTERADO
- CURSO NORMAL
- CONTEUDO ALTERADO
- CONTEUDO NORMAL

SIM	NAO	SIM	NAO

OBSERVAVEIS ATRAVES DA LINGUAGEM OU COMUNICACAO DO INDIVIDUO

7 - DESVIOS NA LINHA DA CONDUTA

- AGRESSIVA
- ISOLA-SE
- ESTEREOTIPIAS DE COMPORTAMENTO
- COMPORTAMENTOS REPETITIVOS SEM OBJETIVO OBSERVAVEL
- APATICO (EXCESSIVAMENTE PASSIVO)
- NEGATIVISMO

SIM	NAO	SIM	NAO

8 - OUTRAS OBSERVACOES SIGNIFICATIVAS:

anexo 2 referido à página 188

COOPERATIVA DE PESCADORES DA COSTA DA LAGOA/ COOPESC
FLORIANÓPOLIS/SC

Relatório de constituição da COOPESC

Havia motivação por parte de um grupo de pescadores da Costa da Lagoa de criar um negócio maior com o cultivo de camarão. Os pescadores tinham necessidade de negociar com o IBAMA o aumento da área de criatório e a ocasião era oportuna para consolidar a organização dos pescadores e usufruírem da temporada da produção de camarão. Consta ainda a possibilidade de um convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina, em que profissionais demonstraram interesse na pesquisa do cultivo de camarões e, por isso subsidiariam redes e outros implementos.

Feitos os contatos com lideranças da comunidade e a ONG/Cepagro, deram início às primeiras conversas que desencadeariam na organização do grupo. Sérgio Fritzen foi quem assessorou o processo de discussão e organização para a constituição da cooperativa, uma vez que a etapa primeira deste processo, ou seja, a motivação, já era um fator provocador presente no grupo de pescadores.

Acompanhamos durante o ano de 1997, às reuniões, que se realizavam aos sábados, sempre alterando o horário numa tentativa de congregar mais interessados. A reunião era marcada para às 9 horas e as pessoas chegavam por volta das 10:30h ou se combinava para o final da tarde, o mesmo atraso fazia parte, mesmo que isto fosse comentado na reunião. Pudemos reparar que o ritmo de trabalho destes pescadores tem características peculiares, tem outro relógio do tempo. Desde a possibilidade de adentrar a noite e varar a madrugada pescando o camarão, até os serviços diurnos, tais como, o cultivo e alimentação dos camarões e o cuidado com as redes.

Outro aspecto importante era a preparação anterior à reunião, fazendo pequenos núcleos de pescadores para

discussão das questões levantadas sobre a organização do grupo. Embora os núcleos nem sempre conseguiram se reunir por razões de desencontro de horário ou dia combinado. Isto assinala que há o pequeno grupo realmente empenhado em concretizar a cooperativa e a maioria segue o curso das discussões aguardando 'o que vá dar certo'.

Mas a realização dos núcleos permitia maior debate dos aspectos polêmicos e, possivelmente, favorecia a participação mais desinibida dos pescadores que tinham dificuldade na leitura e escrita. Consta que a maioria dos pescadores é analfabeta e apenas um cursava Universidade. Podíamos observar que somente cinco ou seis pessoas liam o material que gradativamente ia sendo construído durante às reuniões.

Então, as reuniões eram organizadas com a presença de vinte pescadores, em média, e tiveram como suporte temas a serem discutidos em casa e nos pequenos grupos. O primeiro momento teve como objetivo esclarecer a diferença entre associação e cooperativa. Feita a opção por se constituir uma cooperativa, tendo claro seus objetivos e suas vantagens, como também, as dificuldades que poderão ser encontradas, passamos a fase seguinte: a discussão e elaboração do estatuto, que consta de vários aspectos, entre eles:

- objetivos da cooperativa;
- quem pode se associar, entrada e saída de associados;
- direitos e deveres dos associados, incluindo a garantia de assessoria técnica e capacitação dos sócios.

É interessante observar o rigor dos pescadores através do regimento interno onde já está incluída a penalidade por ausência às reuniões e ao trabalho.

"O não comparecimento a três reuniões por colheita, implicará no pagamento de uma multa de (10%) e, a partir desta, multa de (10%) por reunião; salvo mediante apresentação de atestado médico".

"O cooperado tem a obrigação de comunicar com antecedência aos

dirigentes responsáveis e ao companheiro de troca, por seu futuro não comparecimento ao setor de trabalho; o não cumprimento desta norma, por produção, implicará nas seguintes penalidades:

- 1ª vez- multa de (10%) sobre o valor da produção
- 2ª vez- multa de (20%) sobre o valor da produção
- 3ª vez- multa de (50%) sobre o valor da produção
- 4ª vez- suspenso da produção
- 5ª vez- expulsão."

Também há a exigência de sinceridade no cumprimento ao trabalho, como cita o estatuto da COOPESC, artigo 7 :

"participar das reuniões e das assembléias da cooperativa ativamente, intervindo de forma sincera e cumprindo o que foi coletivamente decidido".

- valor das quotas partes;
- sobre os órgãos da cooperativa, funções, competências e mandato: assembléia, direção, conselho fiscal, outros.
- balanço geral e destinação dos resultados;
- disposições transitórias para uma possível reformulação do estatuto.

O momento se aproxima da oficialização da cooperativa. Foi realizada uma reunião, a assembléia de fundação, no dia 20 de dezembro de 1997 contando com a presença de aproximadamente cinquenta pescadores. Mas não foi encaminhado o processo de legalização da cooperativa, atuando apenas com o compromisso de fazerem os serviços.

Isto ainda permanece pelo impasse que há entre pescadores 'com' e 'sem' carteira de pescador. Aqueles que vivem exclusivamente da pesca dizem que não pretendem trabalhar para outros usufruírem. Aqueles que atuam também em outra atividade remunerada, acham possível coadunar os dois

compromissos de trabalho. E, dizem 'quando for preciso, basta trocar o dia de trabalho'.

O segredo do bom funcionamento da cooperativa certamente está relacionado com os princípios do cooperativismo: a livre adesão, o proveito para todos os sócios e transparência nas ações. Enquanto houverem dúvidas ou divergências entre os futuros associados, é conveniente que o processo de legalização seja adiado e repensado de modo que não venham comprometer o novo empreendimento e as relações naquela comunidade de pescadores.

XXXXXXXXXXXXXXXX