



Relatório Final de Avaliação das **APAEs**



Sumário

<u>Resumo Executivo</u>	v
--------------------------------------	---

Relatório Final das Avaliações das APAEs

1. Introdução	03
1.1. Objetivos da Avaliação Realizada e suas Questões Centrais	05
1.2. Algumas Considerações Iniciais sobre as Questões da Avaliação Realizada	05
2. Estudo de Avaliação do Trabalho das APAEs de Minas Gerais	10
2.1. Objetivos do Estudo	10
2.2. Metodologia de Pesquisa	10
2.3. Coleta de Dados	18
3. Resultados	24
3.1. Processos de Gestão nas Unidades APAE Pesquisadas	24
3.2. Análise Sobre a Inclusão nas Unidades APAE de Minas Gerais	38
3.3. Desenvolvimento da Relação APAE e Comunidade	52
3.4. Organização e Desenvolvimento dos Serviços	54
3.5. Desenvolvimento e Formação dos Profissionais das Unidades APAE	79
4. Conclusões e Recomendações	84
4.1. A Gestão no Sistema Apae	85
4.2. O Projeto Águia	89
4.3. A Inclusão no Sistema Apae	91
4.4. A Relação APAE – Comunidade	95
4.5. A Organização e Desenvolvimento dos Serviços	96
Referências Bibliográficas	104

Lista de Tabelas

Tabela 1:	Relação das Delegacias Regionais das APAEs – MG, cidade sede, número de APAEs por delegacia e número de Apaes selecionadas em 2004	12
Tabela 2:	Relação de APAEs escolhidas por delegacia regional e número de pessoas atendidas	15
Tabela 3:	APAEs selecionadas, por delegacia e município, número de pessoas atendidas e número de profissionais da área técnico-pedagógica e administrativa	16
Tabela 4:	Número de profissionais da área clínico-pedagógica das instituições que compõem a amostra	17
Tabela 5:	Número de professores que responderam ao questionário por instituição	21
Tabela 6:	Tempo dos professores na instituição	21
Tabela 7:	Área (múltiplas) de atuação dos professores	22
Tabela 8:	Número de pessoas entrevistadas por categoria	23
Tabela 9:	Tempo de permanência no cargo de diretores das unidades das APAES	27
Tabela 10:	Opinião dos diretores de unidades sobre a implantação do projeto Águia	37
Tabela 11:	Opinião de professores das unidades APAE/MG sobre a inclusão de alunos em escolas comuns.....	40
Tabela 12:	Número total de alunos incluídos na escola comum em 2004	41
Tabela 13:	Opinião das unidades pesquisadas em relação fatores facilitadores para a inclusão na escola comum	45
Tabela 14:	Opinião das unidades pesquisadas em relação fatores dificultadores para a inclusão na escola comum	47
Tabela 15:	Número de alunos colocados no trabalho – 2004	49
Tabela 16:	Número de colocações no trabalho pelas unidades em 2004	49
Tabela 17:	Opinião de professores das unidades APAE /MG sobre a inclusão de alunos no Trabalho	50
Tabela 18:	Avaliação dos profissionais das APAEs sobre a relação com a comunidade	53
Tabela 19:	Tempo de trabalho dos professores nas instituições Apaes	59
Tabela 20:	Adequação das instalações físicas com relação às condições de trabalho pedagógico	60

Tabela 21: Condições de trabalho com relação aos equipamentos disponíveis	60
Tabela 22: Condições de trabalho com relação aos materiais pedagógicos.....	61
Tabela 23: Condições de trabalho com relação à duração da jornada de trabalho	62
Tabela 24: Condições de trabalho com relação ao tempo de dedicação dos alunos às atividades	62
Tabela 25: Condições de trabalho com relação ao número de alunos atendidos simultaneamente	63
Tabela 26: Número de APAES com turmas de Educação Profissional em 2004	66
Tabela 27: Opinião dos professores sobre a importância dos serviços especializados para o desempenho dos alunos nas atividades escolares	70
Tabela 28: Avaliação dos professores do atendimento dos serviços especializados	71
Tabela 29: Unidades da APAE em Minas Gerais que mantêm convênio com o SUS, em 2004	76
Tabela 30: Unidades da APAE Minas Gerais que mantêm convênios com a SES-MG, Secretaria de Estado da Saúde, em 2004	76
Tabela 31: Profissionais especializados da área clínica – pedagógica que atuam nas unidades estudadas e número de entrevistados	78
Tabela 32: População com deficiência declarada em 2000	91
Tabela 33: População por tipo de deficiência declarada em 2000 – Brasil e Minas Gerais	92

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PUC MINAS VIRTUAL**

**ESTUDO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO SISTEMA APAE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**Belo Horizonte
Junho de 2006**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PUC MINAS VIRTUAL
FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**ESTUDO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO SISTEMA APAE DO
ESTADO DE MINAS GERAIS**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Grão Chanceler

Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor

Prof. Eustáquio Afonso de Araujo

Puc Minas Virtual

Diretora de Ensino a Distância

Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves

ESTUDO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO SISTEMA APAE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Termo de Cooperação celebrado entre a Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas Virtual, para a viabilização de estudos que irão subsidiar o planejamento das atividades do Sistema APAE, em Minas Gerais.

EQUIPE TÉCNICA

Coordenadora

Maria Auxiliadora Mattos Pimentel

Elaboração

Pesquisadores

José Cosme Drumond

Maria Auxiliadora Mattos Pimentel

Auxiliares de Pesquisa

Maria do Pilar Caldeira P. da Silva

Maria Zélia Mattos Lanna

Mercia Maria Moreira

Murilo Tadeu Moreira Silva

Rute Ester dos Reis

Vera Maria Carneiro Calixto

Consultoras

Cristina Almeida Cunha Filgueiras

Maria Aparecida Machado Pereira

Auxiliar Administrativo

Denise Souza do Vale

Resumo Executivo

I. Informações Gerais

O relatório apresenta o estudo de avaliação externa da execução, nas unidades da APAE do Estado de Minas Gerais, do Plano Diretor no período 1998/2003. O trabalho foi realizado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais através da PUC Minas-Virtual, para a Federação das Apaes de Minas Gerais. O documento está organizado em quatro capítulos (Introdução, O estudo de avaliação, Resultados e Conclusões e Recomendações), ademais de referências bibliográficas e anexos.

No estado de Minas Gerais existem 397 instituições que compõem a Federação Estadual das APAEs, distribuídas por 387 municípios, com mais de 50 mil atendidos em 2004. Essa rede de instituições apresenta uma grande complexidade revelada nos seguintes aspectos:

1. O sistema APAE constitui-se simultaneamente em uma rede nacional, o que lhe confere caráter de movimento amplo, e em movimentos comunitários locais, constituídos por unidades que têm identidade e história individualizada. Existe uma enorme diversidade de projetos, cuja articulação está no que se pode chamar de espírito apaeano;
2. Cada unidade da APAE realiza, ao mesmo tempo, atendimentos educacionais e clínicos;
3. A questão da inclusão, que propugna o direito de todos ao acesso à educação, ao trabalho, à participação na vida social, nas instâncias presentes na Sociedade, a partir de novas leis e documentos internacionais, reorienta o papel da APAE assistencialista para a perspectiva de promoção de direitos dos seus usuários. As novas responsabilidades consistem em incluir pessoas com deficiência na escola, nos serviços sociais e na vida social ampla, incluindo o trabalho. Trata-se de uma tarefa de grande proporção, considerando-se que, segundo o Censo de 2000, são mais de 24 milhões de pessoas portadoras de deficiência no país, 2.667.709 residindo em Minas Gerais;
4. Está em curso o movimento de profissionalização dos serviços, com a passagem do trabalho voluntário para o trabalho de profissionais contratados e remunerados ou cedidos por órgãos estatais;
5. As unidades APAE são financiadas por doações voluntárias das comunidades e contam também com recursos de programas das políticas públicas de assistência social. No cenário atual, para o financiamento de suas ações, a APAE tende a ampliar a busca de recursos públicos, uma vez que a inclusão de pessoas com deficiência, na vida social, é responsabilidade do Estado, conforme prescreve a atual legislação brasileira. Embora seja uma organização da sociedade civil, a APAE mantém laços muito estreitos com o poder público, visando à captação de recursos financeiros, materiais e humanos. Isso é um elemento que tem reflexos na cultura organizacional uma vez que a instituição passa a apresentar um hibridismo em relação à gestão

de pessoal, com grupos de profissionais vinculados ao Estado e outros contratados pela própria organização no regime da CLT, além de voluntários.

2. Objetivos e metodologia do estudo

O objetivo do trabalho é a avaliação dos resultados da execução pela Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais do Plano Diretor para o período 1998/2003. O Plano baseou-se no planejamento estratégico elaborado no ano 1997 pela Federação Nacional tendo dado origem ao Projeto Águia, estruturado em cinco programas ou componentes principais: Fortalecimento Institucional; APAE Educadora; Educação Profissional; Organização de Autodefensores; Articulação Comunitária.

As perguntas principais que nortearam o estudo se referem aos vários serviços prestados pelas unidades APAE e seu resultado na melhoria da qualidade de vida de seus usuários. São elas:

1. As práticas de gestão implementadas nas unidades para os serviços são adequadas e suficientes para responder, com qualidade, as demandas dos usuários?
2. Como cada unidade vem trabalhando a inclusão dos portadores de deficiência e como tem viabilizado sua efetivação no cotidiano da vida social, na escola comum e no trabalho, visando à melhoria da qualidade de vida de seus usuários?
3. Como tem sido o envolvimento da APAE com as famílias e com a comunidade? Quais os resultados dessa inserção?
4. Como têm sido organizados os serviços nas unidades? Eles estão articulados entre si? Os serviços têm contribuído para a promoção da melhoria da qualidade de vida de seus usuários?
5. Como vem sendo desenvolvido o trabalho na área de saúde e sua relação com o Sistema Único de Saúde – SUS?

A avaliação abrangeu:

- A sistematização e análise dos dados referentes ao formulário eletrônico preenchido pelas instituições para a Federação de Apaes em Minas Gerais no ano 2004. Foi utilizada a informação do ano 2004 por ser o último ano com dados completos e disponíveis no momento da realização do estudo;
- A realização de uma investigação com diversos procedimentos de coleta de dados em uma amostra de unidades Apaes no estado.

A seleção das Apaes para o estudo foi definida após análise do perfil das instituições filiadas à Federação. Foram utilizados os seguintes critérios:

- 1) representatividade das instituições nas Delegacias Regionais. Em alguns casos, as delegacias foram subdivididas em função da quantidade de municípios na mesma região. Nos casos em que a Regional foi dividida em duas delegacias, optou-se por selecionar apenas uma dentre elas. Na Regional Centro, que é constituída por quatro delegacias, foram selecionadas duas instituições;
- 2) número de pessoas atendidas nas instituições. A partir dessa informação as instituições foram classificadas como de pequeno porte (atendimento entre 1 e 100 pessoas), de médio porte (entre 101 e 300), e de grande porte (acima de 301);
- 3) as instituições selecionadas deveriam ter respondido o formulário eletrônico para o ano 2004, disponibilizado no site da Federação das APAEs.

Do universo de 379 unidades APAE no estado de Minas Gerais, foram selecionadas 15 unidades, localizadas em 15 municípios, por sua vez pertencentes a 28 delegacias.

O estudo realizado se desenvolveu em quatro etapas: 1) análise de documentos sobre o Projeto Águia e de estudos teóricos sobre o assunto a ser pesquisado; 2) elaboração e pré-teste dos instrumentos a serem utilizados na coleta de dados; 3) coleta de dados nos municípios e instituições, realizada no período entre outubro a dezembro de 2005; 4) análise de dados.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram:

- a) questionário estruturado, auto-aplicado aos professores. A aplicação dos questionários foi organizada pela diretoria ou coordenação das APAEs. Em alguns casos, permitiu-se aos pesquisadores a entrega dos questionários diretamente aos professores. Em outros, os questionários foram entregues a pessoas responsáveis pela coordenação pedagógica ou direção que se incumbiu de distribuir e recolher os mesmos depois de respondidos. O questionário estruturado auto-aplicado foi respondido por 328 professores;
- b) entrevistas semi-estruturadas. Foram elaborados roteiros de entrevistas para os presidentes e vice-presidentes das APAEs, diretores das unidades, diretores de escolas anexas às instituições, membros da equipe clínica pedagógica e administrativa, pais de alunos e pessoas da comunidade. Os coordenadores ou gerentes de cada unidade indicaram aos pesquisadores quais eram os profissionais disponíveis para serem entrevistados, assim como, os pais de alunos ou pessoas da comunidade. Foram entrevistados no total de 85 pessoas, sendo: 50 profissionais (25% dos profissionais que atuam nas unidades selecionadas na área clínica pedagógica, incluindo: assistente social, auxiliar dentista, auxiliar de enfermagem, dentista, enfermeira, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, médico clínico, médico neurologista, médico psiquiatra, pedagoga, psicólogo, terapeuta ocupacional); dois presidentes de APAEs; 7 diretores; 15 pessoas da área administrativa; 4 pais de alunos e 2 pessoas da comunidade.
- c) observação: em todas as unidades pesquisadas foram realizadas observações sistemáticas com roteiro em salas de aula e em várias atividades desenvolvidas nos espaços das oficinas, áreas de lazer, refeitórios e atendimento clínico;
- d) grupo focal: foi realizado um grupo focal em cada unidade pesquisada. A escolha dos participantes ficou a critério dos gestores das instituições. Todos os grupos

contaram com participantes das áreas clínico-pedagógica, professores, profissionais de serviços de apoio, pessoas das comunidades locais e pais.

3. Resultados do Estudo

3.1. A Gestão nas Unidades APAE

3.1.1 Aspectos Gerais

A APAE é uma organização não-governamental de extensão vertical formando uma rede nacional, com segmentações autônomas em cada Estado da federação e vínculos com comunidades locais. Por essa razão, é uma organização dotada de uma complexidade de gestão muito importante. Há, pois, a necessidade de ações que garantam a coesão, elaboradas na forma de políticas e princípios de base geral, mas, viabilizando em contrapartida a busca pela ação autônoma que garanta a implementação local.

A participação do movimento apaeano nas mudanças da mentalidade social e pública com relação às pessoas com necessidades especiais permanece como traço marcante de sua história, o que identifica seu caráter militante na defesa dos sujeitos sociais que compõem esse grupo. Essa é a característica identitária mais forte da instituição que faz com que se torne reconhecida pelas comunidades locais onde suas unidades estão instaladas e lhe seja atribuída grande importância pelos governantes e pelo conjunto da sociedade.

A conjugação entre as novas concepções e os princípios legais, produz o novo cenário no qual as unidades das Apaes estão realizando suas atividades. Convivem nas unidades APAE um processo instituído, que se sustenta nas concepções mais vinculadas ao voluntariado e as ações assistencialistas, e um processo instituinte que busca incorporar as novas concepções produzidas pelas legislações e análises teóricas, cuja referência primordial é a inclusão social, como mecanismo garantidor dos direitos de todos os sujeitos sociais, dentre os quais estão as pessoas com necessidades especiais.

Na avaliação realizada, observa-se que o movimento instituído/instituinte tem duas polarizações importantes. A primeira polarização fica evidenciada pela busca da profissionalização dos serviços e auto-sustentabilidade contraposta aos processos de gestão centralizadores e, muitas vezes, em relações pouco estruturadas e informais.

A segunda polarização pode ser constatada pela convivência de discursos e práticas que se sustentam em princípios da inclusão social, com outros de caráter segregacionista.

Embora o movimento apaeano tenha uma organização vertical clara – Federação Nacional, Federação Estadual, Regionais – as unidades têm suas características individuais que lhe dão identidade específica. Há, pois, uma reorientação local das unidades, em torno das orientações de caráter vertical da organização. A complexidade da organização na sua estrutura vertical e local produz a variabilidade de propósitos que, aliados

aos processos históricos constituídos na individualidade de cada unidade da APAE, é uma característica institucional determinante para que seja pensada uma política global de gestão.

A avaliação apontou para alguns pontos cruciais na gestão das unidades que merecem uma maior atenção:

- a) há, entre os diversos atores, o conhecimento do teor da missão institucional, mas falta maior clareza quanto a sua extensão. As ações são circunscritas aos atendimentos pedagógicos e clínicos feitos aos seus freqüentadores, durante sua permanência nos espaços institucionais. Não são perceptíveis ações que busquem, em cada localidade, o mapeamento de pessoas com necessidades especiais que não estejam inseridas nos espaços de atendimentos.
- b) nas unidades pesquisadas, atribue-se ênfase aos atendimentos especializados, ficando em segundo plano as ações voltadas, especificamente, para a garantia de direitos e apoio à família.

A unidade APAE é regida por um estatuto, cujo modelo padrão origina-se da Federação Estadual. Esse estatuto estabelece normas para a organização no seu nível de entidade comunitária, com sócios e seus papéis na gestão, mas não é ordenador do nível executor da sua missão institucional, seja nas atividades clínicas, seja nas atividades de cunho pedagógico.

A gestão superior da entidade está orientada por princípios de funcionamento participativo, democrático e alternância de dirigentes, além da obrigação de que os atos tenham caráter público e susceptível de avaliação por um conselho fiscal. Entretanto, o funcionamento da direção das unidades que realizam as atividades fins das Apaes não obedece às mesmas regras. Os diretores são escolhidos de formas variadas, podendo ocorrer escolha por eleições, por indicação do presidente da entidade e indicação de dirigente municipal.

Um traço comum entre os dirigentes é a longa permanência no cargo ou função. Num amostra de 14 unidades, três delas, ou seja, 21% têm diretores com mais de 20 anos no cargo; em cinco, há diretores no cargo por mais de 10 anos (36%); em quatro (29%) há diretores com mais de cinco anos no cargo e apenas duas (14%) têm diretores que ocupam este cargo com menos de cinco anos.

Não é visível, nas unidades pesquisadas, a preocupação com a construção de planejamento estratégico para profissionalizar as ações e tornar a organização mais transparente e reconhecida pela comunidade local.

Com relação às condições de funcionamento das unidades, o estudo constatou-se que:

- entre as unidades com estrutura física própria, há diferentes situações: 1) com possibilidade de expansão de serviços e com financiamento equacionado, dotadas de recursos materiais e profissionais suficientes; 2) com financiamento equacionado, dotadas de recursos materiais e profissionais suficientes, sem possibilidade de expansão de serviços; 3) dotadas de recursos materiais e profissionais suficientes, com problemas para o financiamento com possibilidade de expansão de serviços; 4)

com problemas com recursos materiais e profissionais suficientes, com problemas para o financiamento, mas com possibilidade de expansão de serviços;

- entre as unidades sem estrutura física própria, também há diferentes situações: 1) dotadas de recursos materiais e profissionais suficientes, com o financiamento equacionado e com possibilidade de expansão de serviços; 2) dotadas de recursos materiais e profissionais suficientes, com problemas para o financiamento com possibilidade de expansão de serviços; 3) com problemas com recursos materiais e profissionais e com problemas para o financiamento e com possibilidade de expansão de serviços; 4) com problemas com recursos materiais e profissionais e com problemas para o financiamento e sem possibilidade de expansão de serviços.

Quatro unidades dentre as pesquisadas apresentam condições inadequadas de acessibilidade espacial dos usuários. Nas outras unidades, há espaços com condições de acessibilidade adequada, mas há necessidades urgentes de mudanças e instalações de equipamentos.

3.1.2. Gestão dos Serviços

A gestão dos serviços tem problemas semelhantes em todas as unidades APAE em que foi realizada a pesquisa e estão vinculadas a dificuldades na articulação entre os serviços, tanto na planificação, quanto na realização e baixa ocorrência de intercomplementaridade entre as áreas de atuação clínica e pedagógica.

As atividades fins da APAE local têm duas vertentes bem distinguidas internamente em seus procedimentos, organizações e gestão. Os serviços pedagógicos e serviços clínicos são, por vezes, independentes um do outro e, na maioria dos casos, não apresentam uma articulação real. Nas instituições de grande porte, há mecanismos articuladores nos momentos de diagnósticos individuais para estabelecer o que chamam de Plano de Desenvolvimento Individual de cada usuário dos serviços. É preciso, entretanto, que haja uma instância formal de decisão, organização, acompanhamento, avaliação e orientação das atividades no sentido de sua articulação.

Há, ainda, unidades em que são realizadas reuniões sistemáticas entre as coordenações dos serviços clínico e pedagógico, com regularidade variada. A questão de fundo, entretanto, é que, mesmo nessas situações, não há a criação de um vínculo de atuação entre os serviços de interdependência de atuação coletiva e mesmo individual. Nota-se, no caso da área clínica, uma tendência de atuações individualizadas de seus profissionais, conforme fica evidente nas entrevistas.

Não é visível nos serviços, na sua gestão e na coordenação superior dos diretores, a implementação de práticas participativas nas decisões e na execução de ações profissionais. Aqui, também, fica evidenciada a contradição entre o funcionamento da entidade e dos serviços. As regras democráticas de decisão previstas no estatuto da Federação das APAEs, não se estendem para os serviços. Não foi constatada nas unidades a presença de órgãos de decisão participativa e coletiva, nos moldes de colegiados, comissões e conselhos.

3.1.3. Planejamento Global Centralizado: o Projeto Águia

O Sistema APAE constitui-se em uma rede de dimensão nacional, com sub-redes nas unidades federadas, desdobradas em redes regionais e, na ponta de realização de suas finalidades, ou de sua missão, na perspectiva do Projeto Águia, há a unidade local.

As práticas centralizadoras, via de regra, estão voltadas para a tentativa de constituir a identidade organizacional, viabilizar o financiamento, fornecer elementos de aprimoramento administrativo, formação profissional e construir uma massa crítica de sustentação teórica das práticas realizadas na ponta da rede, na unidade local. Isso leva a busca por elaboração de planos e projetos de forma centralizada, em que estão distanciadas as pontas da rede, ou seja, pensa-se a nível da federação no que sustentará as práticas a nível da unidade local.

O Projeto Águia é, pois, um movimento de planejamento central com a característica centralizadora. Na pesquisa, ficou constatado com relação à aplicação do Projeto:

- a) A influência positiva nas práticas que orientam a gestão de recursos humanos, gestão patrimonial e gestão financeira, exceto nas unidades de pequeno porte em que, por falta de equipamentos e de pessoal habilitado, isso vem ocorrendo de forma paulatina e inconsistente. Os gestores superiores das unidades, tanto da entidade, quanto das atividades fins, declaram a importância das orientações e sua aplicação, ressaltando seu caráter facilitador para a administração.

Apesar dos diretores das unidades indicarem que, na maioria das unidades pesquisadas, os Programas do Projeto Águia estão parcialmente implantados, observações realizadas durante a pesquisa demonstram que não há um processo em andamento que garanta a sua implementação total. Observa-se, entretanto, que o programa APAE Educadora, a exceção de uma unidade, está bastante consolidado, ainda que os profissionais que o executam não saibam identificar suas práticas com o Programa.

- b) Dentre os funcionários entrevistados, a maioria disse ter ouvido falar do Projeto Águia, mas não o conhecia bem e não soube relacionar suas atividades com algum dos programas. A opinião dos professores é diferente dos outros profissionais demonstrando uma visão mais positiva com relação à implantação dos programas do Projeto Águia nas unidades.

3.2. O Tema “Inclusão”

A organização apaeana passa por um processo de transição marcado por mudanças, tanto de caráter conceitual sobre as pessoas com necessidades especiais, quanto da regulamentação legal que define o que são e como devem ser garantidos os direitos desses sujeitos sociais, que devem estar incluídos em todos os espaços de vida social. O cenário atual pode ser visto como momento de transição entre várias perspectivas e nele, identificam-se as tendências:

- a) Segregacionista/integracionista – a instituição defende a inclusão social mas cultiva, ao mesmo tempo um forte sentimento de proteção que acaba impedindo que os sujeitos sob sua responsabilidade realmente sejam incluídos.
- b) Integracionista/inclusiva – a instituição defende a inclusão social, com exceção de alguns casos. Essa posição restringe, também, as condições da inclusão a determinadas situações e espaços sociais, a partir da natureza das deficiências.

3.2.1. A Inclusão na Escola Comum

Com relação à inclusão de alunos nas escolas comuns, 58,8% dos professores que responderam ao questionário consideram que ela é possível em alguns casos e vem ocorrendo de forma satisfatória. Os outros 26% consideram a inclusão possível somente com a ajuda da escola especializada. Esta é também a posição predominante entre os profissionais especializados entrevistados: a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas comuns só é possível se houver apoio da escola especializada. Parece haver um consenso entre esses profissionais no sentido de tornar a escola especializada complementar à escola comum, tanto em relação ao apoio e orientação pedagógica, quanto no acompanhamento de alunos em turnos invertidos.

Existem também algumas posições mais resistentes por parte de um grupo de profissionais e gestores à inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas comuns, por considerarem que as escolas não estão preparadas para receber e trabalhar com esse tipo de aluno e os professores não têm formação para isso.

Apesar do número significativo de respostas favoráveis à inclusão dos alunos em escolas comuns, na prática essa inclusão é ainda uma iniciativa modesta. Em 2004, em 56 unidades (14,1%), nenhum aluno foi incluído na escola comum, 174 (43,8%) tiveram de um a 10 alunos incluídos e 124 (33,8%) tiveram pelo menos 11 alunos incluídos.

Embora 24,5% das respostas afirmem que a escola especializada deva dar apoio à escola comum no processo de inclusão, essa é uma prática que não vem ocorrendo. Várias escolas que têm alunos incluídos não contam com uma equipe de apoio, nem para o aluno nem para o professor. A maioria dos alunos incluídos volta à APAE, no turno invertido, para reforço escolar e atendimentos especializados, desenvolvidos nas salas de recursos, serviço esse oferecido em todas as unidades visitadas.

Os profissionais das instituições visitadas acreditam que o trabalho de apoio à escola comum, só se tornará efetivo se os professores buscarem cursos, ou uma formação e

forem realizadas as adaptações curriculares necessárias às práticas educativas, além de melhorar a acessibilidade.

No estudo foram encontradas numa mesma instituição posições inclusivistas convivendo, lado a lado, com posições segregacionistas/assistencialistas, por parte de gestores e de profissionais, o que indica a necessidade de haver uma melhor compreensão em torno do seu significado, pois não é possível pôr em prática aquilo que ainda não se tem claro, ou seja, aquilo sobre o que se tem pouco conhecimento.

De uma maneira geral, as famílias fazem uma avaliação positiva da APAE e se sentem seguras em incluir seu filho na escola comum quando recebem uma orientação de seus profissionais nesse sentido.

Em relação ao que facilita a inclusão, a maioria das respostas aponta para a presença de uma equipe de apoio dentro da escola comum. Foi, também citado, a importância do processo de inclusão do aluno ser iniciado ainda na Educação Infantil. Outros fatores facilitadores indicados foram: a necessidade da adesão da família e de se trabalhar simultaneamente a família, a instituição e os pais.

Em relação aos aspectos que dificultam a inclusão dos alunos especiais nas escolas comuns, a maioria das respostas obtidas nas entrevistas e no grupo focal, apontam para o despreparo e a falta de formação continuada dos professores para receber alunos com NEE em suas classes de ensino. Foram registradas dificuldades ligadas à superlotação das classes, a problemas de estrutura, de espaço físico, de mobiliários, de acessibilidade física, de recursos pedagógicos e de adaptações curriculares, além da falta de orientação pedagógica especializada e, acompanhamento ao aluno incluído, acrescidos pela insatisfação dos professores, falta de parcerias, encaminhamento do aluno para inclusão já mais velho, preconceito e o medo das mudanças.

Entre as ações, indicadas pelos profissionais das unidades APAE para viabilizar a inclusão de alunos, destacam-se: a necessidade de um maior investimento na formação continuada dos professores das escolas comuns em temas amplos e temáticas específicas, como LIBRAS e Braille e a possibilidade do atendimento especializado aos alunos na escola comum ou o seu retorno à escola especial em outro turno para atendimentos complementares.

3.2.2. A Inclusão no Trabalho

A inclusão de alunos da APAE na vida produtiva, via trabalho tradicional, através de emprego em empresas e do trabalho autônomo, encontra muitas dificuldades. A principal delas é a implementação da Educação Profissional, já que grande parte das unidades não possui instalações, equipamentos e pessoal qualificado para que seja possível desenvolver um programa estruturado de qualificação para o trabalho.

Os dados relativos ao ano de 2004 indicam a reduzida inclusão dos alunos na vida produtiva pelo trabalho. Foram colocados no trabalho 784 alunos, sendo: 398 alunos (50,8%) colocados em emprego competitivo tradicional; 207 (26,4%) em emprego

competitivo apoiado e 179 (22,8%) em trabalho autônomo. Quase a metade das unidades da APAE, 192 unidades, declararam que não tiveram um único aluno colocado, no trabalho. Outras 84 informaram que incluíram entre um e dez alunos no trabalho, enquanto 25 informaram ter incluído mais de dez alunos.

Os dados coletados nas unidades que compuseram a amostra do estudo reiteram essa constatação. Em algumas unidades, o trabalho da educação profissional tem um caráter mais lúdico do que de formação profissional. Seu objetivo está mais vinculado ao desenvolvimento de habilidades do que à preparação para enfrentar as condições reais do mundo do trabalho. Os profissionais que atuam junto aos alunos, seja no Programa de Educação de Jovens e Adultos, ou na Educação Profissionalizante, necessitam de orientações para avançar nas propostas oferecidas, com vistas à inclusão social desses alunos, que também podem ser desenvolvidas dentro de programas de formação continuada.

Embora a maioria dos profissionais nas unidades pesquisadas seja favorável à inclusão dos alunos na vida social e no trabalho, o que se observou foi um número reduzido de alunos incluídos no mercado de trabalho, um total de 43 alunos. Esses alunos pertencem a apenas quatro unidades, as mesmas que buscam viabilizar a inclusão de alunos na escola comum e que adotam a postura inclusivista/transformadora e trabalham com equipe de apoio à escola comum.

O estudo revela que um dos fatores mais importantes que dificultam a inclusão no trabalho é o fato de que a maioria desses alunos recebe o Benefício de Prestação Continuada. Esse programa adotado pela Previdência Social Pública como garantidor de renda mínima vitalícia para pessoas com deficiência é identificado como instrumento desestimulador de inclusão dessas pessoas no sistema formal de trabalho.

3.2.3. A Inclusão na Comunidade

A inclusão de alunos na comunidade ocorre, principalmente, por ocasião das festas e eventos promovidos pela APAE. Em algumas unidades há atividades preparatórias para inclusão em atividades culturais realizadas nas comunidades, além de inclusão individual de alunos, em escala bem pequena, em programas estruturados vinculados aos temas de cultura e meio ambiente.

3.3. A Relação APAE e Comunidade

Segundo os diversos informantes da pesquisa, o Programa Articulação Comunitária, um dos componentes do Projeto Águia, vem se desenvolvendo na maioria das Unidades através das seguintes práticas: captação de recursos por doações via *telemarketing*, promoção de bingos, captação de sócios contribuintes; participação das APAEs nos Conselhos Municipais onde têm atuação significativa, gerando oportunidade de transparência em seu trabalho; realização de estágios por estudantes universitários em contrapartida ao atendimento dos alunos da APAE nas áreas odontológica, de diagnósticos

específicos e exames clínicos; realização pelos especialistas das APAES de palestras em encontros das Superintendências Regionais de Ensino e Faculdades; participação das unidades em eventos do município expondo os trabalhos artesanais dos alunos e com números artísticos em festividades da comunidade.

A comunidade é percebida apenas como o grupo social de usuários e de participantes voluntários ou fonte de doações para a sustentação dos serviços. Além disso, há poucas parcerias com empresas, órgãos públicos ou paraestatais, como o Sistema S, por exemplo. Em 2004, no Estado de Minas Gerais, havia, apenas, 63 convênios com empresas privadas, 11 com empresas públicas e 15 com órgãos públicos.

3.4. Organização e Desenvolvimento dos Serviços nas Unidades APAE

3.4.1. Os Trabalhos Educativos – A Escolarização

Uma escola que nasce com a perspectiva de atender à diversidade, como é o caso das escolas ligadas à Apae, deve ter uma clara visão sobre seu papel de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, cujas diversidades, singulares e pessoais, se acentuam, exigindo cuidados.

Das 14 unidades visitadas, 12 (86%) mantêm o ensino regular conforme modelo proposto pelos órgãos oficiais, cumprindo determinações legais, de progressão nos diferentes níveis e terminalidade. Acredita-se que, pelo fato de a grande maioria dos professores serem cedidos pelas secretarias de educação do Estado e dos municípios, os currículos escolares que lá se desenvolvem se aproximam muito do modelo proposto para as escolas regulares comuns. Apenas duas (14%), dentre as escolas que compõem a amostra apresentam um trabalho diferenciado buscando inovações curriculares. Em uma delas as atividades curriculares são realizadas em oficinas pedagógicas e, na outra, as atividades ligadas à escolarização se dão apenas no nível de uma alfabetização funcional para aqueles alunos com comprometimentos acentuados, que não puderam ser encaminhados para inclusão em escolas regulares comuns.

Em uma das escolas visitadas, a escolaridade é trabalhada em etapas, até a educação de jovens e adultos. O trabalho é realizado em ciclos atingindo o nível de 2ª série – 1ª etapa de alfabetização. Em outra, a enturmação na Educação de Jovens e Adultos – EJA é feita segundo critérios cognitivos e, numa terceira instituição, a preparação para o trabalho é feita por meio de aulas vinculadas ao artesanato, à culinária e à horticultura.

Todas as escolas funcionam em período diurno e oferecem escolarização básica em cursos de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino profissional, atendendo a alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, em educação precoce, educação estruturada para autistas, educação funcional e profissional. Várias escolas desenvolvem programas de educação artística, em que os alunos realizam atividades diferenciadas.

A maioria das crianças atendidas apresenta deficiência mental, transtornos do desenvolvimento, deficiências motoras e físicas, auditivas, visuais, múltiplas, e, em alguns casos, dificuldades de aprendizagem. É importante observar que a população atendida aproxima-se do tipo de aluno destinatário de um atendimento em escola especial, à exceção das chamadas “dificuldades de aprendizagem”. Embora, na concepção de alguns teóricos, a inclusão tenha que ser “de todos”, consideramos que, em alguns casos, ela se torna difícil pela necessidade de um atendimento específico que a escola comum não possa prover e pela natureza dos cuidados que esses alunos demandam.

Em uma das escolas amostradas foi possível presenciar a avaliação dos alunos, feita pela equipe clínica pedagógica. Essa avaliação consistia na análise dos planos de desenvolvimento individual – PDI de cada um dos alunos, discutido por todos os profissionais envolvidos, para reorganização das atividades previstas, se necessário. Foi possível verificar a presença de um funcionamento cooperativo dessa equipe, evidenciando-se um trabalho produtivo entre todos os profissionais da instituição.

Todas as escolas visitadas têm uma direção e apresentam algum tipo de coordenação pedagógica; em alguns casos é realizada por uma única pessoa (geralmente um profissional da área educacional) e em outros se organiza de forma colegiada (mais de um profissional respondendo pela coordenação).

No questionário aplicado aos professores, houve questões relacionadas ao tempo de permanência na instituição, área de atuação, além de condições de trabalho em relação às instalações físicas, materiais e equipamentos disponíveis, dentre outras. Em relação ao tempo de permanência na instituição, constatou-se que há baixa rotatividade entre os professores. Da amostra global de 259 professores, 79% desenvolvem seu trabalho dentro da mesma escola em um período que vai de dois a dez anos. Este é um aspecto positivo que colabora para o bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem nas Apaes. 30% dos professores entrevistados trabalham na instituição há mais de 10 anos e 28,4% há mais de 5 anos. Somente 11% trabalham há menos de 1 ano.

Em relação às condições físicas apresentadas pelas instituições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, 212 professores (64,6%), responderam que são adequadas; 113 (34,4%) responderam que são pouco adequadas/inadequadas ou muito inadequadas/precisando melhorias.

Em relação aos equipamentos disponíveis a maior concentração das respostas aponta para a adequação 110 (33,5%). Um total de 194 professores (59,2%) considera os equipamentos adequados, porém insuficientes. As respostas ligadas aos materiais pedagógicos disponibilizados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico também são positivas. São 308 (93,8%) os professores que consideram que os materiais pedagógicos são adequados, sendo que parte deles, 175 professores (53,3% da amostra) acham que apesar de adequados os materiais são em número insuficiente.

Constatou-se então que a maioria desses profissionais faz uma avaliação positiva de suas condições de trabalho, em relação às instalações físicas, materiais pedagógicos e equipamentos disponíveis. No entanto nas observações feitas pela equipe de pesquisa-

dores em algumas das escolas visitadas foram encontradas instalações muito pecárias, além de material e equipamentos inadequados e em número insuficiente.

Em relação à duração da jornada de trabalho as opiniões também foram positivas. 90,8% dos professores, ou seja, 298 profissionais afirmaram que a sua jornada de trabalho é adequada para as atividades pedagógicas desenvolvidas.

3.4.2. A Educação Profissional

A maioria das unidades, num total de 55%, tem alguma atividade ligada à Educação Profissional, com o número de turmas variando, entre uma a dez turmas aproximadamente. No entanto, há um quadro de dificuldades com a Educação Profissional que pode ser assim resumido:

- a) Dificuldades de ordem material e infra-estrutural, não sendo encontradas instalações e equipamentos adequados para o desenvolvimento de formação profissionalizante. Um pequeno número de unidades têm instalações como laboratório de informática, horta, oficina de artesanato e cerâmica que fornecem boas condições para atividades de formação profissional;
- b) Dificuldades com relação ao entendimento dos conceitos da Educação Profissional, prevalecendo, em quase todas as unidades o desenvolvimento de atividades em artesanato sob a responsabilidade dos professores de Arte. As práticas de formação profissionais estão, ainda, no nível da preparação para o trabalho, sem a preocupação de desenvolver um programa de pré-profissionalização, tais como é previsto no Projeto Águia.

Em algumas situações, foram encontradas atividades de qualificação para o trabalho e articulação com o sistema local de empregos. Nas poucas unidades em que há um processo de colocação no trabalho, observou-se que há também uma maior compreensão da economia local e a busca pela qualificação profissional adequada, que, em alguns casos, é articulada com empresas empregadoras;

3.4.3. O Atendimento Educacional Especializado

O trabalho cooperativo e interdisciplinar na escola é um fator fundamental para impulsionar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nas unidades pesquisadas, um número expressivo de professores, considera o atendimento especializado importante para o trabalho realizado pela APAE, sendo que mais da metade do grupo total, 176 (53,6), afirma que é importante, mas insuficiente para atender a demanda.

Em relação aos profissionais entrevistados, a grande maioria avaliou como importante o seu trabalho, tanto para incremento das atividades escolares dos alunos quanto para o conjunto das ações desenvolvidas pela APAE. Embora a quase totalidade tenha avaliado como “articulada” a relação entre a equipe especializada e os professores, ao confrontarmos os resultados das respostas dos professores nos questionários com as falas dos profissionais nas entrevistas, percebemos uma contradição. Há evidências de certo distanciamento entre a equipe de atendimento especializado e o trabalho desenvolvido

pelos professores. Entre esses dois grupos há uma articulação somente quando a necessidade se impõe.

3.4.4. O Atendimento Clínico nas Unidades e o Sistema Único de Saúde

A construção de um projeto educativo com o objetivo de atender crianças e jovens com necessidades especiais tem obrigatoriamente que articular ações entre a saúde e a educação

No caso das instituições Apae, essa questão adquire relevância se considerarmos a especificidade do público que ali é atendido – crianças com necessidades educativas especiais.

Algumas unidades APAE possuem convênio com o Sistema Único de Saúde – SUS ou com a Secretaria de Estado da Educação, outras estão em fase de elaboração do convênio e ainda existe um número bastante significativo que não possui o aludido convênio. Em 2004, 90 (22,7%) das unidades APAE mantinham convênio com o SUS e 306 (77,1%) não mantinham. Com relação à Secretaria de estado da Saúde, no mesmo ano, 346 (87,2%) mantinham convênio e 50 (12,6%) não mantinham.

No momento, em que o movimento inclusivista exige da instituição uma mudança para se alinhar à legislação e atender aos novos paradigmas propostos para a educação, é fundamental que o atendimento clínico se abra para o diálogo, com as outras áreas e setores internos, e não fragmente o atendimento aos alunos com deficiência.

3.5. A formação dos profissionais nas instituições APAE

Encontraram-se nas unidades visitadas poucas evidências de um trabalho sistemático de formação continuada. De uma forma geral, existem ações esparsas, sem um planejamento consistente e quase sempre colocadas de cima para baixo.

Nas entrevistas encontramos profissionais que reclamam da ausência de uma formação promovida pela própria Apae no atendimento a áreas específicas. Em relação ao tema, 25% dos professores responderam, no questionário aplicado, que ela é regular e responde às suas necessidades. Outros 26% afirmam que é irregular, embora responda às necessidades dos profissionais. 17% consideram que a formação atende apenas às necessidades de alguns grupos e situações específicas de profissionais.

As equipes especializada e clínica, carecem de um maior investimento na sua formação continuada, sob pena de um atraso em relação ao processo de inclusão em curso. É importante sublinhar o papel chave dessa equipe, frente à reorganização e transformação pela qual a APAE deverá passar, para assumir as funções definidas pela legislação e adequar-se ao modelo educacional proposto para a rede de atendimento do aluno com necessidades educativas especiais.

A “reflexão na ação” é o melhor instrumento de aprendizagem significativa. e um bom modelo de formação deve ter sua origem na demanda dos profissionais a quem se dirige de forma a atender as suas necessidades..

Quando a formação é estruturada em torno das necessidades que as equipes identificam como prioritárias, de forma a responder questões de seu trabalho que exigem soluções, o conhecimento e a melhoria que são obtidos por esse meio são altamente significativos para todos.

4. Recomendações para um Novo Cenário Institucional

Com relação ao sistema estadual das Apaes, foi possível, através da pesquisa realizada, traçar um cenário sobre o que há de mais importante em relação aos pontos cruciais da organização.

4.1. Sobre a Gestão no Sistema APAE

Para superar esses pontos de dificuldades na gestão, apontados no item 3.1, recomenda-se:

1. Que seja revista a forma de escolha dos dirigentes das unidades, bem como o mandato que deve ser estabelecido, à feição do que ocorre com os dirigentes superiores da entidade, de forma a viabilizar o princípio da gestão democrática prevista no Projeto Águia. Para isso, torna-se necessário que seja revisto o Estatuto para tornar mais clara a relação organizacional entre dirigentes da entidade APAE e gestão e dirigentes dos serviços;
2. que haja uma instância formal de decisão, organização, acompanhamento, avaliação e orientação das atividades no sentido de sua articulação para superar a desarticulação entre os serviços. Isso é um bom instrumento de otimização de recursos de atuação profissional, na busca pela qualidade de vida dos usuários das unidades da APAE.
3. que se formalize um Plano de Desenvolvimento Institucional, como instrumento de orientação das ações, elaborado em linguagem clara e objetiva permitindo o acesso a todos os membros dos grupos.

Com relação ao financiamento e manutenção dos serviços, recomenda-se que:

1. Seja perseguida, permanentemente, a otimização de uso de recursos, para o equacionamento econômico-financeiro das unidades APAE. Para isso, a captação de recursos deve estar alinhada com o Plano de Desenvolvimento Institucional, garantindo-se a articulação entre meios disponíveis e fins propostos, ou seja, cuida-se da manutenção cotidiana, buscando-se viabilizar projetos futuros previsto pelo Plano;
2. sejam ampliadas as fontes de financiamento através de convênios, parcerias com entidades públicas e civis, buscando produzir as condições para a auto-sustentabilidade. Essa ampliação de fontes de financiamento pode ser alcançada através de recursos advindos de doações de entidades civis e de pessoas físicas, através dos movimentos próprios a cada unidade, na articulação comunitária; recursos advindos de programas e de projetos governamentais; recursos advindos de

convênios com entidades públicas e privadas. Dentre esses, podem ser relacionados: FUNDEF, em vias de ser transformado em FUNDEB; FNDE, em que está previsto financiamento para a merenda escolar; Financiamento de transporte escolar; Convênios com o SUS, na área do atendimento à saúde; Ampliação dos convênios com empresas e entidades empresariais, especificamente na formação profissional articulada com a colocação de alunos no sistema de trabalho; Manutenção e ampliação de convênios com entes públicos para a expansão de atividades pedagógicas, de inclusão social de usuários; Captação de recursos em entidades civis, especialmente organizações não governamentais e fundações que mantêm programas nos quais a APAE possa estar inserida.

Para que sejam equacionados os problemas relativos às condições de oferta, devem ser tomadas medidas em duas direções:

1. estabelecimento de um programa de melhoria de oferta para a rede como um todo, sob a responsabilidade da Federação, em que sejam estabelecidas prioridades, desde que haja fontes de financiamento disponíveis.. É importante que a Federação ofereça suporte jurídico para que as unidades, individualmente, possam resolver seus problemas de propriedade imobiliária, como também, suporte econômico para viabilizar a ampliação de espaços e equipamentos;
2. o estabelecimento de um programa de melhoria das condições de oferta de cada unidade que deve constar de seu Programa de Desenvolvimento Institucional, com metas claras, para as quais sejam indicadas as fontes de financiamento, com cronograma de implementação e indicação de responsabilidades.

Recomenda-se ainda que todo o desenvolvimento da gestão na rede APAE, deva orientar-se pelo que o documento da Federação Nacional das APAEs, denominado *Eixo Referencial de Atuação*, define como a missão da APAE. Essa missão é instrumento orientador de sua existência na sociedade e estabelece que “do ponto de vista institucional, a missão da APAE fundamenta-se em três vertentes: luta em defesa dos direitos da Pessoa Portadora de Deficiência; apoio à família; atendimento especializado”.

4.2. Sobre o Desenvolvimento do Projeto Águia

O Projeto Águia contém elementos muito importantes que fundamentam o movimento de transformação porque passa a APAE, que busca a profissionalização de seus serviços como saída institucional. Para que seus efeitos possam ser retomados e conduzidos para a transformação da organização dentro dos princípios propugnados e para garantir a materialização de sua missão, é recomendável que:

- a) seja produzido um amplo movimento e retomada de suas teses, considerando-se a necessidade de que os macroplanejamentos institucionais devam buscar as influências dos componentes microorganizacionais para que seja possível realizar, na rede, os objetivos da organização sustentados em princípios que viabilizem sua missão social;
- b) seja produzido um movimento interno a cada unidade para efetivar o seu respectivo PDI, como componente de realização do Projeto Águia.

4.3. Sobre o Tema “Inclusão” no Sistema Apae

É possível buscar alguns caminhos para que a APAE possa assumir, definitivamente, o caminho da inclusão:

1. Cada unidade deverá refazer sua compreensão conceitual sobre as pessoas com necessidades especiais, tornando claras as suas características como sujeitos sociais a serem incluídos na vida social. Entender a inclusão como direito significa produzir as condições para que as pessoas com necessidades especiais possam inserir-se na vida social, em todos os seus espaços, educativos, produtivos, de consumo, de fruição e de lazer, dentre outros.
2. A instituição deve inserir a questão da inclusão nas suas discussões internas, tanto na unidade, quanto nas instâncias do sistema para que seja possível clareá-la como política fundamental de sua missão. É preciso que a concepção de inclusão seja instrumento de coesão organizacional e que, com o tempo, seja referência para as práticas desenvolvidas em todas as suas unidades.
3. Tornar clara para toda a organização a grande tarefa que lhe compete de identificar e trazer para a vida social a imensa maioria de deficientes escondidos nos grupos familiares e nas comunidades locais, onde são segregados e viram, apenas, um número nas estatísticas oficiais.
4. Compreender a inclusão na escola comum, no trabalho, na vida comunitária, como uma questão de direito das pessoas com deficiência em viver como a maioria da população, em suas atividades vitais comuns, nos espaços sociais produzidos para isso.

Essa é a mentalidade que deve ser formada para se contrapor ao medo que muitos profissionais têm de imaginar que, com a inclusão, sua tarefa se extingue e a organização se fragilize.

4.4. Sobre a Relação APAE e Comunidade

A relação APAE comunidade é essencial para a existência e crescimento da Rede e a consolidação do espírito apaeano, uma vez que é uma instituição de natureza comunitária, na origem. É necessário, entretanto, que haja uma ampla reformulação do conceito de comunidade que preside essas relações. É preciso que a comunidade seja vista como lugar em que são estabelecidas relações sociais de todo tipo e como espaço de articulação entre os sujeitos para organizar e articular a vida social..

4.5. Sobre a Organização e Desenvolvimento dos Serviços

4.5.1. O Desenvolvimento da Escolarização e o Funcionamento dos Trabalhos Educativos

Para que seja possível uma melhoria dos trabalhos educativos desenvolvidos pelas unidades APAE, seria recomendável:

1. Cuidar da formação inicial e continuada dos professores para que atualizem os métodos de ensino. Construir em cada unidade, um programa de formação continuada para garantir uma maior compreensão das características especiais dos diferentes grupos atendidos, visando à constituição de práticas adequadas e diferenciadas para os mesmos.
2. Criar um banco de materiais teóricos e práticos, além de manter acessível na internet orientações de fontes para consulta, direcionados à formação dos profissionais, de um modo geral. Esse é um papel que cabe à Federação, que deve ainda, organizar eventos e criar espaços para encontros com esse propósito;
3. Dar prioridade ao desenvolvimento das capacidades básicas dos alunos, tais sejam, a aprendizagem funcional da leitura, escrita e educação matemática, estratégias de aprendizagem, bem-estar emocional e expressão criativa.
4. Adequar a organização dos grupos e os métodos didáticos à diversidade dos alunos, guardados os devidos cuidados, para não os limitar em suas possibilidades ou mesmo impedindo a adoção de práticas segregacionistas;
5. Incorporar ao currículo conteúdos referentes a processos mais participativos, seja em relação ao trabalho educativo que os profissionais realizam na escola ou no atendimento clínico e especializado. A interação entre os diversos profissionais é necessária para um melhor desempenho do aluno, do professor ou do especialista.
6. Universalizar para todas as instituições Apae, as denominações, descrição e caracterização das principais deficiências apresentadas pelos seus usuários.

4.5.2. A Educação Profissional

As unidades APAE estão aptas a desenvolver a formação prevista no nível básico devendo buscar as condições materiais e pedagógicas para isso. Portanto, é necessário que:

- a) Haja a compreensão mais clara do papel da educação profissional para as pessoas com deficiência e sua relação intrínseca com os princípios inclusivos.
- b) Seja entendida, claramente, a relação entre trabalho, educação e formação profissional.

- c) Haja a preocupação de relacionar a educação profissional com o sistema produtivo local, ou seja, preparar os usuários da APAE para que seja viável a sua inclusão na vida econômica, como produtores.
- d) Seja feita a análise sobre os meios materiais e os recursos humanos disponíveis e de aquisição possível, para realizar escolhas adequadas de cursos e atividades a serem desenvolvidas.

4.5.3. O Atendimento dos Serviços Especializados e Clínicos

Os profissionais da educação e da saúde devem constituir uma equipe, para poder entender e atender às necessidades particulares de cada sujeito/aluno e realizar os ajustes correspondentes, no sentido de otimizar suas potencialidades e permitir que aprenda e se desenvolva em tudo que for possível.

Para que isso aconteça é necessário:

1. A adoção de um trabalho interdisciplinar em cada unidade, planejado e formalizado para possibilitar uma avaliação conjunta e sistemática das ações realizadas.
2. Criar espaços em que a superação de uma visão estritamente corporativa possibilite um maior intercâmbio com profissionais de outras áreas.
3. Garantir, com sua participação efetiva, o direito à educação de qualidade a todos os alunos, contribuindo com o conhecimento específico de cada área para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos com necessidades especiais.

4.6. A Formação dos Profissionais

A necessidade de uma formação dos profissionais em serviço aparece reincidentemente em vários discursos de professores e especialistas considerados no estudo. Os processos de formação devem ser planejados a partir da análise das necessidades dos sujeitos de aprendizagem e do ensino, da realidade mutante e dinâmica do sistema educacional, sempre influenciadas pelas mudanças sociais e políticas que ocorrem num nível mais geral.

Recomenda-se, portanto que a APAE:

1. possa proporcionar aos profissionais uma formação permanente, em todos os níveis, para aperfeiçoar o trabalho das equipes, permitindo-lhes enfrentar os múltiplos desafios que se apresentam no desempenho da sua missão.
2. promova ações de formação não verticalizadas, nem impostas pelas esferas gerenciais da instituição.

Relatório Final das Avaliações das APAEs

I. Introdução

A Federação das Apaes de Minas Gerais preocupada em verificar os efeitos do Projeto Águia, nos serviços das unidades do Estado, encomendou à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais através da PucMinas Virtual uma avaliação externa do trabalho que vem desenvolvendo. A realização desta avaliação viabilizou traçar um quadro do sistema como um todo, através de uma amostra induzida e representativa a ser descrita na terceira parte desse relatório.

O movimento apaeano nasceu no Brasil com o propósito de ocupar uma lacuna na sociedade brasileira com relação à educação de pessoas com deficiências ou que apresentam diferenças físicas e mentais com relação às outras pessoas. É um movimento comunitário para além do Estado que se consolida, a partir da década de 50, no Rio de Janeiro, com a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. A característica marcante do movimento era a ação voluntária e solidária de pessoas que tinham algum vínculo com crianças, jovens e adultos com necessidades especiais.

A sua extensão por todo Brasil é evidente e, no caso de Minas Gerais, há, hoje, 397 instituições distribuídas pelo território do Estado, compondo a Federação Estadual das Apaes. São instituições que vem vêm sendo criadas como organizações não-governamentais, a cada ano, desde a década de 50.

O movimento apaeano constitui um processo que incorpora, desde a sua origem, novas concepções e novas questões para viabilizar suas ações. Atualmente, evidencia-se sua complexidade como um movimento amplo, de caráter comunitário, que forma uma rede tecida pelo país e, em Minas Gerais. Essa complexidade é visível, quando se constata que:

1. Cada unidade da APAE realiza, ao mesmo tempo, atendimentos educacionais e clínicos; há, pois, uma dualidade na realização de suas ações, em cada unidade, com focos distintos na educação e na assistência à saúde.
2. A APAE engendra um movimento de profissionalização dos serviços, o que vem se consolidando com a presença de profissionais contratados e remunerados ou cedidos por órgãos estatais. Essa passagem do trabalho voluntário para o trabalho profissional trouxe modificações para o movimento, pois coloca questões, até então, desconhecidas, como as relações de trabalho e emprego.
3. A questão da inclusão, que propugna o direito de todos ao acesso à educação, ao trabalho, à participação na vida social, em todas as suas instâncias presentes na So-

cidade, a partir de novas leis e documentos internacionais, reorienta o papel da APAE assistencialista para a perspectiva de promoção de direitos dos seus usuários. Além de ter que estar atenta à questão do alijamento deste direito das pessoas que não têm essa visibilidade, embora constem das estatísticas sociais oficiais, surge uma nova responsabilidade por localizar e incluir pessoas com deficiência nos serviços sociais e na vida social ampla, incluindo o trabalho. Chega o momento em que a organização apaeana pergunta-se pela sua missão institucional, quando depara com os dados oficiais do Censo de 2000 feitos pelo IBGE que registram mais de 24 milhões de pessoas com deficiência, no Brasil.

4. O movimento apaeano, constitui-se, ao mesmo tempo em uma rede nacional, que lhe confere caráter de movimento amplo, e em movimentos comunitários locais, em unidades que têm identidade e história individualizada. Essa configuração provoca uma enorme diversidade de projetos, cuja articulação está no que se pode chamar de espírito apaeano. Configura-se uma unidade na diversidade presidida por um propósito universalizado na organização que é a defesa dos direitos da pessoa com deficiência.
5. Essa complexa rede está sustentada em princípios legais que regem as organizações não-governamentais, com todas as questões que pairam sobre o terceiro setor da economia ligado ao financiamento e à existência prática, para realizar sua missão institucional específica. Com relação ao financiamento de seus serviços, a APAE recebe, desde sua origem, doações voluntárias ou induzidas das comunidades e, ainda, busca recursos nos programas e projetos resultantes das políticas públicas de assistência social. No cenário atual, para o financiamento de suas ações, a APAE tende a ampliar a busca de recursos públicos, uma vez que a inclusão de pessoas com deficiência, na vida social, é responsabilidade do Estado, conforme prescreve a atual legislação brasileira.

O movimento apaeano, ao considerar essa complexidade, busca, através do Projeto Águia, orientar os caminhos institucionais, desde as instâncias superiores – Federação Nacional e Federações Estaduais – até as práticas efetivas de suas ações em cada unidade instalada nas comunidades locais. O Projeto Águia é uma ampla reflexão sobre o movimento apaeano, que traça seu percurso da história original até hoje, propõe princípios e estabelece fundamentos norteadores para viabilizar suas ações, mas é também fomentador de ações práticas, com políticas claras para cada uma das dimensões da vida da organização. O Projeto estabelece um processo específico para cada dimensão apaeana que inclui a gestão interna de pessoal, gestão financeira, estratégias de desenvolvimento institucional e a organização de serviços que se configuram em:

1. Fortalecimento institucional;
2. APAE Educadora;
3. Educação profissional;
4. Organização de Autodefensores;
5. Articulação comunitária.

A aplicação das propostas do Projeto Águia deve ser entendida como mecanismo orientador das Apaes, neste momento de transição por que passa a organização, conforme já foi registrado. A proposta do Projeto é que as possíveis mudanças produzidas na

sua implantação devem resultar na melhoria da qualidade dos serviços prestados em cada unidade.

1.1. Objetivos da Avaliação Realizada e suas Questões Centrais

O objetivo da avaliação consiste em traçar um quadro geral do funcionamento do Sistema APAE em Minas Gerais, para viabilizar o estabelecimento de políticas globais para o movimento no Estado. A Federação busca, assim, respaldar suas ações em repostas dadas por avaliação resultante de pesquisa realizada a partir de questões colocadas por ela própria.

As perguntas respondidas pela pesquisa foram colocadas em torno do desenvolvimento dos vários serviços prestados pelas unidades APAE e seus resultados na melhoria da qualidade de vida de seus usuários. São elas:

6. As práticas de gestão implementadas para os serviços têm sido adequadas e suficientes para responder, com qualidade, as demandas dos usuários da APAE?
7. Como vem sendo trabalhada a inclusão e como tem sido viabilizada sua efetivação no cotidiano da vida social, na escola comum e no trabalho, visando à melhoria da qualidade de vida de seus usuários?
8. Como tem sido o envolvimento da APAE com as famílias e com a comunidade e que resultados práticos isso tem dado?
9. Como têm sido organizados os serviços e como eles estão/não estão articulados entre si e quais os efeitos sobre a organização como um todo? Como esses serviços têm respondido à questão da promoção da melhoria da qualidade de vida de seus usuários?
10. Como vem sendo desenvolvido o trabalho na área de saúde e sua relação com o Sistema Único de Saúde – SUS?

1.2. Algumas Considerações Iniciais sobre as Questões da Avaliação Realizada

As perguntas feitas suscitam questões conceituais ligadas à gestão e a inclusão, que estão percorrendo o cotidiano do movimento apaeano e que aparecem no decorrer de todo o nosso trabalho. Por essa razão torna-se necessário tratá-las de forma sintética, porém, consistente, no sentido de buscarmos uma linguagem comum que permita aos nossos leitores compreender os pressupostos teóricos que fundamentaram este trabalho. As descrições conceituais e as considerações sobre pontos importantes suscitados pelas perguntas estão referenciadas em autores e publicações acadêmicas, bem como, em trabalhos de especialistas.

1.2.1. Gestão na Organização APAE

O sistema Apae constitui-se em uma rede, com uma cultura própria e com um modo de vida organizacional específico. A gestão das unidades é uma questão chave no movimento apaeano porque realiza a institucionalização tanto na perspectiva vertical, li-

gando a unidade à rede através da federação, quanto vincula suas ações ao tom local comunitário. Com isso realiza, na prática cotidiana, o sistema de crenças e valores que sustentam esse modo de vida organizacional.

Por gestão deve-se entender a promoção de movimento interno às organizações para viabilizar seus objetivos, ou seja, produzir o encadeamento da vida organizacional cotidiana, de forma a tecer uma rede coerente entre o passado, o presente e o futuro, não sendo, portanto, apenas, uma administração das atividades rotineiras, pois visa a perenização institucional.

Uma organização não-governamental, como o movimento APAE, que tem uma extensão vertical formando uma rede nacional, com segmentações autônomas em cada Estado da federação e vínculos com comunidades locais, é uma organização dotada de uma complexidade de gestão muito importante. Há, pois, a necessidade de ações que garantam a coesão, elaboradas na forma de políticas e princípios de base e, por outro lado, deve ser viabilizada a busca pela ação autônoma que garanta a implementação do tom local.

Uma organização em rede que “constitui-se de unidades organizacionais e das ligações existentes entre elas” (Bruno, 2002, p.37) realiza-se no movimento permanente centralização/descentralização, em que as conexões não são amarras para a unidade local. Compete ao núcleo central da organização estabelecer os laços conectores através, principalmente, de canais de comunicação, em que sejam veiculados os valores e crenças que sustentam a sua identidade.

As gestões internas das unidades apaeanas têm, certamente, características locais, com relação ao modelo de organização dos serviços, sua articulação, seu funcionamento baseada em práticas de poder constituídas nas redes internas. A forma de escolha de dirigentes, tanto gestores principais, quanto de gestores setoriais, tem mecanismos definidos pelo estatuto, que é um instrumento de articulação da rede organizacional, mas é, também, produto político das idiosincrasias locais de cada unidade. Assim, o diretor pode tanto ser indicado pelo prefeito municipal, o que pode significar alternância regular de ocupantes da função, quanto pode ser perenizado na função ou pode ser indicado pelos presidentes, ou no coletivo, através de eleições e, ainda, por mecanismos de escolha diferenciados pelas condições locais das relações de poder.

Outra questão importante a ser considerada é o fato de que a organização APAE, embora seja uma organização da sociedade civil, mantém laços muito estreitos com o poder público, visando à captação de recursos financeiros, materiais e humanos. Isto é um elemento que tem reflexos na cultura organizacional e produz novas questões para a administração dos serviços, uma vez que a organização lida com diferentes situações trabalhistas, com grupos de profissionais vinculados ao Estado, outros contratados pela própria organização no regime da CLT, além de voluntários, o que produz reflexos com relação à gestão de pessoal.

Toda essa complexidade do movimento apaeano implica em que todas as suas instâncias estejam atentas ao que diz Beckard (1972) “para que as organizações sobrevivam

num mundo em permanente mudança é necessário que a cultura organizacional se revitalize e se renove permanentemente”.

1.2.2. A Inclusão e a APAE

A questão da inclusão vem sendo largamente discutida em âmbito nacional e internacional, na tentativa de eliminar os efeitos da exclusão de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos, e, em nosso caso, mais especificamente no escolar, espaço onde a inclusão vem se concretizando.

No Brasil, o discurso da inclusão apareceu relativamente cedo, no final da década de 60, mas só se expandiu a partir de 1986, quando foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão federal que tem o objetivo de coordenar as ações das secretarias e instituições referentes à pessoa deficiente, e que busca harmonizar programas, potencializar recursos e aumentar resultados.

No entanto, foi a partir da Declaração de Salamanca, em 1996, que a maioria dos países, dentre eles o Brasil, começaram a implantar políticas de inclusão no ensino regular comum para alunos com deficiências.

Em relação à inclusão, o primeiro ponto a se considerar diz respeito às determinações legais, cuja origem está na Constituição Federal e, a partir dela, o surgimento de outras leis específicas que garantem os direitos das pessoas com deficiências, a inclusão na educação, na vida social, no trabalho e estabelece o princípio do acesso como direito a ser promovido sob a responsabilidade do poder público. Sob o ponto de vista legal, a inclusão é um direito e não uma concessão e é extensivo a todos os cidadãos, independentemente, de sua condição.

Assim, todos têm direitos de se inserirem na vida social, na educação, no trabalho e de usufruir os bens sociais disponíveis. A aplicação desse princípio demonstra que não cabe, em qualquer situação, a distinção pela condição física ou mental das pessoas em seus direitos sociais. Sob o ponto de vista legal, a discriminação de qualquer natureza é inaceitável, e a inclusão em todos os espaços de vida social, de vida cidadã, de serviços, de sistema produtivo e de consumo é direito de todos os sujeitos, indiferentemente de sua origem social, étnica e cultural ou de sua condição física e mental, ou de quaisquer outras características identitárias que possam ter.

Contudo, parece-nos que essa prioridade política e social a favor da inclusão escolar dos deficientes está muito mais presente no papel (texto legal) do que na ação. Quando se acredita na inclusão apenas sob o ponto de vista da legalidade, desconsiderando-se o concreto, o real restringe-se a uma prática desarticulada, descomprometida com a realidade objetiva das escolas, gerando a segregação e o comprometimento da autoestima das pessoas envolvidas nesse processo.

Um segundo ponto a considerar é que o termo *inclusão* é polissêmico, como é possível ver nas diferentes interpretações que circulam nos vários setores e organizações soci-

ais, incluindo-se as organizações especializadas no atendimento de pessoas com deficiências, como no caso do movimento APAE. O que é incluir e como incluir são questões que produzem concepções muito particulares em cada lugar social que lida com as pessoas com deficiências, quando têm que resolver, em suas práticas cotidianas, sobre o direito à inclusão e sua extensão.

Os vários autores, que trabalham com a questão da inclusão, enfocam três ênfases principais: a inclusão como direito do sujeito; a extensão do direito à inclusão e as práticas sociais como garantia do direito à inclusão.

Com relação a inclusão como direito do sujeito, a posição de Menicucci (2004), faz bem a sua tradução:

A inclusão escolar faz parte de um movimento muito maior: o da inclusão social de todos os que, ao longo da história, foram discriminados, segregados e afastados da convivência com outros, considerados “normais”: as pessoas muito pobres, as muito feias, os negros, as mulheres, as pessoas abandonadas, as pessoas com deficiência. Esses grupos foram, então, excluídos dos ambientes sociais públicos, porque acreditava-se, eram muito diferentes dos outros, sendo considerados inferiores e incapazes de conviverem na sociedade. (MENICUCCI, 2004, p. 10)

A inclusão como direito é produto da luta histórica de muitos movimentos sociais e é hoje adotado como princípio pelos organismos internacionais, como a Organizações das Nações Unidas – ONU e, no caso brasileiro, é transformado em lei, como já foi dito.

A análise sob o ponto de vista da extensão do direito à inclusão deve considerar duas questões:

- 1^a) a extensão do direito a todos os sujeitos sociais, indistintamente, na vida social ampla, que inclui a vida familiar, a comunidade, o acesso aos vários serviços sociais, a vida produtiva e de consumo, bem como as práticas de cidadania;
- 2^a) o direito à inclusão do ponto de vista do sujeito individual, que corresponde ao acesso de cada um à vida social respeitadas as suas diferenciações de natureza cultural e social, mas, também, de natureza física e mental. Assim, fundamentado na diferenciação de cada sujeito social individual, o direito à inclusão é extensivo a todos, em todas as situações.

Sob o ponto de vista das práticas inclusivas, como garantia de direitos, é preciso considerar que há distinções claras entre as entidades sociais instrumentalizadoras, como as escolas e organizações especializadas, como a APAE e outros espaços de vida diária como a comunidade, a família, os locais de trabalho e de consumo, ou a vida cidadã. Há, entretanto, que considerar que o princípio fundamental para todos esses espaços sociais, no caso da inclusão de pessoas com deficiência, é a constituição da acessibilidade. A acessibilidade é um princípio já estabelecido em lei, no Brasil, mas a sua viabilização esbarra em vários fatores que dificultam a sua exeqüibilidade, de tal forma que as

entidades vinculadas a movimentos que lidam com pessoas com deficiência são, também, entidades que lutam para garantir os seus direitos.

O conceito de acessibilidade, como o detalha Sasaki (2000), é amplo, uma vez que se refere, não só, ao acesso espacial e arquitetônico, mas aos lugares sociais, em que são realizadas as práticas de vida constituídas pelos homens. Esse acesso, entretanto, implica em condições adequadas aos sujeitos e não, o contrário, que os sujeitos se adequem a ele. Assim, no caso das pessoas com deficiência, deve ser-lhes possível, tanto ir e vir aos lugares, como terem disponibilizados os elementos necessários para a realização de todas as práticas sociais, da escolarização ao trabalho, passando pelo lazer, pela vida familiar e comunitária, por exemplo. Isso implica em uma ampla transformação física dos lugares, e, mais importante, na transformação da mentalidade social.

As práticas de inclusão estão sob a responsabilidade de toda a sociedade, mas cabe a organizações especializadas a instrumentalização para que isso ocorra. Essa instrumentalização tem duas perspectivas: o sujeito a ser incluído, ao qual devem ser fornecidos os elementos para sua inserção nos vários lugares sociais e as entidades sociais que devem ser instrumentalizadas para incluí-lo. A APAE é uma instituição social com essas características, sob o ponto de vista da inclusão e, como tal, deve encarar o seu papel de instrumentalizadora de pessoas com deficiência. Essas considerações sobre a inclusão devem ser utilizadas como fundamento para a elaboração de conceitos e práticas de inclusão, no interior do movimento apaeano, para que não se incorra na possibilidade de que sejam realizados, equivocadamente, discursos inclusivos justificando atitudes e práticas integrativas ou segregacionistas.

Essas são as duas questões fulcrais em torno das quais estão as perguntas da avaliação e que podem ser traduzidas numa única questão, ou seja, como o movimento apaeano realiza/deve realizar a sua gestão, tendo como pano de fundo o princípio da inclusão, tal como está posto na legislação e nos documentos que resultaram das conferências e encontros internacionais patrocinados pela ONU e dos quais o Brasil é signatário.

O cenário em que esta questão está inserida compreende a grande tarefa da inclusão social das pessoas com deficiência que, segundo o Censo de 2000, são mais de 24 milhões no país e próximo de 2 milhões e 600 mil em Minas Gerais. Há que se considerar que, nesse cenário, está a APAE, cuja história confunde-se com a importante tarefa de defesa de direitos das pessoas com deficiência e que, como tal, vem constituindo um saber-fazer especializado que será muito útil nessa empreitada tão necessária, quanto difícil.

2. Estudo de Avaliação do Trabalho das APAEs de Minas Gerais

2.1. Objetivos do Estudo

Como já foi dito anteriormente, o estudo tem por objetivo avaliar os resultados alcançados com a execução pela Federação das Apaes do Estado de Minas Gerais do Plano Diretor para o período 1998/2003. Tal Plano Diretor baseou-se no planejamento estratégico, elaborado no ano 1997, pela Federação Nacional tendo dado origem ao Projeto Águia, estruturado em cinco programas ou componentes principais: Fortalecimento institucional; APAE Educadora; Educação profissional; Organização de Autodefensores; Articulação comunitária. O foco central da avaliação serão as possíveis mudanças ocorridas nos processos de gestão, a partir do Plano Diretor.

Uma vez colocados os objetivos que deram origem ao presente estudo avaliativo, passaremos agora a descrever as ações que permitiram a sua execução.

2.2. Metodologia de Pesquisa

A solicitação da Federação das APAEs de Minas Gerais levou a um planejamento inicial da avaliação, com seu desenvolvimento em duas etapas, que levaria a dois produtos:

1ª Etapa : Analisar os dados registrados através do formulário eletrônico utilizado para a atualização de dados das instituições e a avaliação dos Programas da Federação das APAEs MG.¹

2ª Etapa: Avaliar o desenvolvimento do trabalho realizado nas diversas unidades filiais, durante o período compreendido pela última gestão, com o objetivo de subsidiar a elaboração de um sistema de monitoramento a ser proposto.

Nesta etapa, foi desenvolvido um estudo, que consistia numa avaliação das instituições APAE, incluindo gestão, qualidade do trabalho clínico e pedagógico, formação e desempenho do pessoal da área técnica e administrativa, natureza do trabalho educativo,

¹ Para a primeira etapa, a estratégia foi analisar os dados registrados através do formulário eletrônico, do ponto de vista das informações necessárias que estariam associadas a uma avaliação dos Programas estabelecidos pela Federação das APAEs. Esse procedimento possibilitaria verificar as limitações do instrumento quanto aos objetivos que se propõe. A Federação das APAEs disponibilizou a base de dados a partir do formulário eletrônico atual, auto-aplicado e preenchido pelas instituições nos anos de 2003, 2004 e 2005. Para a análise dos dados, considerou-se aqueles registrados em 2004, sendo que o formulário 2005 ainda estava disponível para o preenchimento das instituições. Em seguida foi necessária a construção de um banco de dados - conversão do *Access* para o *SPSS* - para viabilizar o processamento de estatísticas. Também foram produzidos tabelas e gráficos para análise e construção do relatório descritivo, como ponto de partida para a elaboração de uma proposta de um novo formulário.

A avaliação do formulário eletrônico se propôs apontar os problemas a partir da estrutura geral do formulário eletrônico e auto-aplicado, da forma de elaboração das perguntas a serem respondidas, do layout do formulário e da relevância das informações solicitadas do ponto de vista do monitoramento ao planejamento estratégico estabelecido. A partir do processamento e da análise descritiva dos dados foi possível identificar as inconsistências nos resultados decorrente dos problemas no registro dos dados. As modificações a ser propostas para o formulário eletrônico têm por objetivo a sistematização de dados e a consolidação do formulário a ser respondido anualmente pelas Apaes, no sentido de melhorar a confiabilidade dos dados e a relevância das informações registradas para avaliar os resultados alcançados com a execução do planejamento estratégico estabelecido.

concepção de inclusão adotada, presença no município (relacionamento com a comunidade, poder público, conselhos de políticas públicas, escolas, associações diversas, empregadores, relações com o SUS e ações de saúde, etc.) e o conhecimento e desenvolvimento do Projeto Águia.

A seguir, vamos apresentar os critérios utilizados para a seleção das instituições pesquisadas, o conjunto final das instituições selecionadas e suas principais características, o desenvolvimento do trabalho de coleta de dados e a caracterização da equipe responsável pela avaliação.

2.2.1. Seleção das Unidades Apaes para o Estudo

A seleção das APAEs para o estudo foi definida após análise do perfil das instituições filiadas à Federação das Apaes do estado de Minas Gerais e utilizou-se os seguintes critérios: 1) a representatividade das instituições nas Delegacias Regionais, 2) o número de pessoas atendidas nas instituições, 3) as instituições selecionadas deveriam ter respondido o formulário eletrônico, disponibilizado no *site* da Federação das APAEs no ano de 2004.

Em relação ao número de instituições por delegacias regionais, observou-se que estas congregam vários municípios sob sua jurisdição, numa divisão não eqüitativa, uma vez que a quantidade de municípios pertencentes a cada uma, varia em torno de um mínimo de 8 (oito) e máximo de 28 (vinte e oito) cidades.

Em alguns casos as delegacias foram subdivididas em função da quantidade de municípios na mesma região. Nos casos em que a Regional foi dividida em duas delegacias, optou-se por selecionar apenas uma dentre elas. Na Regional Centro, que é constituída por quatro delegacias, foram selecionadas duas instituições.

Assim, a Delegacia Alto Paranaíba foi subdividida em duas, com sedes respectivamente em Patrocínio (I) e Patos de Minas (II); a Regional Centro em quatro, com sedes em Ouro Branco (I), Pedro Leopoldo (II), Diamantina (III) e Betim (IV); a Regional Centro Oeste em duas, com sede em Pimenta (I) e Pompeu (II); a Regional Circuito das Águas em duas, com sede em Lambari (I) e Passa Quatro (II); a Regional Norte em duas, com sede em Brasília de Minas (I) e Janaúba (II); a Regional Sudoeste em duas, Guapé (I) e Lavras (II), a Regional Sul, em duas, com sede em Poços de Caldas (I) e Machado (II); a Regional do Triângulo Mineiro em duas, com sedes em Tupaciguara (I) e Frutal (II); a Regional do Vale do Aço em duas, sendo Barão de Cocais (I) e Timóteo (II) e a Regional Zona da Mata também em duas, com sedes respectivamente em Ubá (I) e Leopoldina (II).

Das 28 delegacias regionais apenas duas não foram representadas no estudo: a Delegacia Regional do Vale da Eletrônica, com sede em Paraisópolis, e a Delegacia Regional do Vale do Piranga, com sede em Ponte Nova. Ambas apresentam características muito semelhantes e localização geográfica muito próxima respectivamente às regionais Sul I e II e Zona da Mata I e II.

As unidades APAE foram selecionadas em função da sua representatividade, quer em relação ao maior ou menor número de alunos atendidos, qualidade e diversidade do trabalho realizado e algumas características que as diferenciam em relação às condições físicas e institucionais, cultura organizacional, experiências de gestão, corpo técnico pedagógico e serviços de apoio.

A tabela I apresenta as informações sobre o número de Delegacias Regionais, seu município sede, o número de Apaes filiadas e as Apaes selecionadas para a amostra.

Tabela I				
Relação das Delegacias Regionais das APAEs-MG, cidade sede, número de APAEs por delegacia e Apaes selecionadas				
	Delegacias Regionais	Cidade Sede	Nº de APAEs	APAEs selecionadas
1	Alto Paranaíba I	Patrocínio	17	
2	Alto Paranaíba II	Patos de Minas	11	Araxá
3	Campo das Vertentes	São João Del Rei	17	São João del Rei
4	Centro I	Ouro Branco	11	
5	Centro II	Pedro Leopoldo	14	Ouro Preto
6	Centro III	Diamantina	14	
7	Centro IV	Betim	14	Curvelo
8	Centro Oeste I	Pimenta	16	
9	Centro Oeste II	Pompeu	19	Pitangui
10	Circuito das Águas I	Lambari	16	São Gonçalo do
11	Circuito das Águas II	Passa Quatro	8	Sapucai
12	Circuito das Malhas	Ouro Fino	9	Pouso Alegre
13	Noroeste Mineiro	Unai	10	Brasilândia
14	Norte I	Brasília de Minas	18	
15	Norte II	Janaúba	8	Januária
16	Sudoeste I	Guapé	8	
17	Sudoeste II	Lavras	10	Lavras
18	Sul I	Poços de Caldas	16	
19	Sul II	Machado	11	Poços de Caldas
20	Triangulo Mineiro I	Tupaciguara	14	
21	Triangulo Mineiro II	Frutal	8	Uberlândia
22	Vale da Eletrônica	Paraisópolis	10	-
23	Vale do Aço I	Barão de Cocais	10	Coronel
24	Vale do Aço II	Timóteo	18	Fabriciano
25	Vale do Jequitinhonha e Mucuri	Teófilo Otoni	16	Araçuaí
26	Vale do Piranga	Ponte Nova	18	-
27	Zona da Mata I	Ubá	17	
28	Zona da Mata II	Leopoldina	28	Ubá
	Total		376	15

Dados fornecidos pela Federação das Apaes, 2005.

O segundo critério utilizado considerou o número de pessoas atendidas pela instituição. A partir dessa informação as instituições foram classificadas como de pequeno porte (atendimento entre 1 a 100 pessoas), de médio porte (atendimento de 101 a 300 pessoas), e de grande porte (acima de 301 pessoas atendidas).

Na delegacia de Alto Paranaíba I e II, foi escolhido o município de Araxá, uma vez que é a instituição Apae dessa regional que apresenta o maior número de atendimentos, 475 (quatrocentos e setenta e cinco) pessoas. Tem também o maior número de funcionários em serviços de apoio, 50 (cinquenta) e 23 (vinte e três) profissionais da área clínico-pedagógica, sendo pois uma instituição considerada de grande porte (GP).

Como representante das regionais Centro I e II, foi escolhido o município de Ouro Preto, instituição considerada de médio porte (MP), pois atende a 202 (duzentos e duas) pessoas, tendo 13 (treze) profissionais da área clínico-pedagógica e 13 (treze) funcionários nos serviços de apoio.

As regionais Centro III e IV foram representadas pela Apae de Curvelo, instituição considerada de médio porte, (MP) por atender e 220 (duzentos e vinte) pessoas, contando para isso com uma equipe clínico-pedagógica de 16 (dezesesseis pessoas) e 7 (sete) profissionais da área de serviços de apoio.

A delegacia regional Centro Oeste I e II, foi representada pela Apae de Pitangui, também considerada como instituição de médio porte (MP) por atender a 262 (duzentos e sessenta e duas) pessoas, com uma equipe de 5 (cinco) profissionais da área clínico-pedagógica e 6 (seis) profissionais de serviços de apoio.

Na delegacia regional do Circuito das Águas I e II, com sedes respectivamente em Lambari e Passa Quatro, foi escolhido a Apae de São Gonçalo do Sapucaí, considerada de grande porte (GP), já que atende a 336 (trezentos e trinta e seis) pessoas, com uma equipe de 13 (treze) profissionais da área clínico-pedagógica e 18 (dezoito) profissionais de serviços de apoio.

A Apae de Pouso Alegre escolhida para representar a delegacia regional Circuito das Malhas, com sede em Ouro Fino, é considerada como instituição de médio porte (MP) por atender a 211 (duzentos e onze) pessoas, contando com 15 (quinze) funcionários da área clínico-pedagógica e 7 (sete) funcionários dos serviços de apoio.

A delegacia regional do Noroeste Mineiro com sede em Unai foi representada pela Apae de Brasilândia de Minas, considerada de pequeno porte (PP), uma vez que atende ao menor número de pessoas da regional, 55 (cinquenta e cinco), contando para isso com cinco (5) profissionais da área clínico-pedagógica e três (3) profissionais de serviços de apoio.

As regionais Norte I e II, com sede em Brasília de Minas e Janaúba, foram representadas pela Apae de Janaúba, que atende a 159 (cento e cinquenta e nove) pessoas, sendo, pois uma instituição de médio porte (MP) contando apenas com 2 (dois) profissionais da área clínico-pedagógica e 2 (dois) profissionais da área de serviços de apoio.

As delegacias regionais Sudoeste I e II foram representadas por Lavras, município sede, considerada como instituição de grande porte (GP), atendendo a 423 (quatrocentos e vinte três) pessoas com um corpo clínico-pedagógico de 16 (dezesesseis) profissionais e 11 (onze) profissionais de serviços de apoio.

As regionais Sul I e II foram representadas por Poços de Caldas, município sede da regional I. A escolha inicial recaiu sobre São Pedro da União, por ser uma instituição que atende apenas a 39 pessoas. No entanto, a dificuldade de deslocamento da equipe, por falta de transporte público, levou-nos a optar pela sede da Delegacia I. Poços de Caldas atende a 595 (quinhentos e noventa e cinco) pessoas, sendo, portanto uma instituição de grande porte (GP). Possui 25 (vinte e cinco) profissionais na área clínica-pedagógica e 11 (onze) profissionais em serviços de apoio.

A regional Triângulo Mineiro I e II, com sedes em Tupaciguara e Frutal, foi representada por Uberlândia, que atende a 292 (duzentos e noventa e duas pessoas), sendo, pois uma instituição de médio porte (MP). Conta com 14 (quatorze profissionais) da área clínica-pedagógica e 13 (treze) da área de serviços de apoio.

As delegacias regionais Vale do Aço I e II, com sede em Barão de Cocais e Timóteo, foram representadas pela Apae de Coronel Fabriciano que atende a 222 (duzentos e vinte e duas) pessoas, sendo considerada de médio porte (MP), contando com 5 (cinco) profissionais de serviços gerais e 11 (onze) profissionais da área clínica-pedagógica.

A delegacia do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, com sede em Teófilo Otoni, foi representada por Araçuaí. Atende a 75 (setenta e cinco) pessoas, é considerada uma instituição de pequeno porte (PP), não tendo sido informado o número de profissionais que lá trabalham.

As delegacias regionais de Zona da Mata I e II, com sedes em Ubá e Leopoldina, foram representadas por Ubá. É uma instituição de grande porte (GP), já que atende a 530 (quinhentos e trinta) pessoas e tem a seu serviço 25 (vinte e cinco) profissionais da área clínica-pedagógica e 23 (vinte e três) profissionais em serviços de apoio.

Foram escolhidas, portanto, 5 (cinco) instituições de grande porte (GP), 7 (sete) de médio porte (MP) e 3 (três) de pequeno porte (PP). O corpus do estudo avaliativo ficou assim constituído, como mostra a tabela 2 abaixo.

Tabela 2									
Relação das APAEs escolhidas por delegacia regional, número de pessoas atendidas e porte da instituição									
Delegacias Regionais	Município Sede	Total de Municípios	Total de Atendidos	Nº. de instituições e porte			APAE Selecionada para pesquisa	Total de Atendidos	Porte da APAE selecionada
				G	M	P			
Alto do Paranaíba I	Patrocínio	17	4.366	4	11	2	Araxá	718	GP
Campos das Vertentes	São João Del Rei	17	2.105	2	4	11	São João Del Rei	475	GP
Centro I	Ouro Branco	11	4.296	5	5	1	Ouro Preto	202	MP
Centro III	Diamantina	14	1.511	0	6	8	Curvelo	220	MP
Centro Oeste II	Pompéu	19	4.782	3	14	2	Pitangui S.Gonçalo	262	MP
Circuito das Águas I	Lambari	16	2.286	2	7	7	Sapucai	336	GP
Circuito das Malhas	Ouro Fino	9	1010	0	5	4	Pouso Alegre	211	MP
Noroeste Mineiro	Unai	10	2.134	3	4	3	Brasilândia	59	PP
Norte I	Brasília de Minas	18	3.438	4	7	7	Januária	159	MP
Sudoeste II	Lavras	10	2.976	5	4	1	Lavras	423	GP
Sul I	Poços de Caldas	16	2.910	2	10	4	Botelhos*	87	PP
Triângulo Mineiro I	Tupaciguara	14	2.716	2	8	4	Uberlândia	292	MP
Vale do Aço II	Timóteo	18	2.724	2	10	6	Cel.Fabriciano	222	MP
Vale do Jequitinhonha e Mucuri	Teófilo Otoni	16	2.018	1	6	9	Araçuaí	75	PP
Zona da Mata I	Ubá	17	3870	4	7	6	Ubá	530	GP
TOTAL		222	43.142	39	108	75		4265	

Fonte: Formulário das APAEs – ano 2005 Dados informados no Site: www.apaeminas.org.br/quest

*Instituição substituída por impossibilidade de coleta de dados no local

O número de profissionais da área clínica, pedagógica e administrativa, por instituição selecionada, é apresentado na Tabela 3 abaixo. Não foi incluído o número de professores, uma vez que os dados disponíveis, nas fontes consultadas, oferecem incoerências, podendo o mesmo professor ter sua inserção duplicada, o que torna a informação deturpada para uso na avaliação.

Tabela 3					
APAEs selecionadas, por delegacia e município, número de pessoas atendidas e número de profissionais da área técnico-pedagógica e administrativa					
Delegacia	Instituição selecionada	Tipo	Nº. de alunos	Pessoal	
				Técnico	Administrativo
Alto Paranaíba I	Araxá	GP	718	30	29
Campos das Vertentes	São João Del Rei	GP	475	23	50
Centro I	Ouro Preto	MP	202	13	13
Centro III	Curvelo	MP	220	16	7
Centro Oeste II	Pitangui	MP	262	5	6
Circuito das Águas I	S.Gonçalo Sapucaí	GP	336	13	18
Circuito das Malhas	Pouso Alegre	MP	211	15	7
Noroeste Mineiro	Brasilândia	PP	59	5	3
Norte I	Januária	MP	159	2	8
Sudoeste II	Lavras	GP	423	16	11
Sul I	Poços de Caldas	GP	595	25	11
Triângulo Mineiro I	Uberlândia	MP	292	14	13
Vale do Aço II	Cel. Fabriciano	MP	222	11	5
Vale do Jequitinhonha e Mucuri	Araçuaí	PP	75	-	-
Zona da Mata I	Ubá	GP	530	25	23
TOTAL			4.779	213	204

Fonte: Formulário das APAEs ano 2005 Dados informados no Site: www.apaeminas.org.br/quest

As categorias e o número de profissionais especializados da área clínica-pedagógica que compuseram a amostra para o estudo se encontram, na Tabela 04, a seguir:

Tabela 4	
Nº de profissionais da área clínica-pedagógica das unidades da amostra	
Profissionais da área clínica e pedagógica	
Assistente social	17
Auxiliar dentista	9
Auxiliar de enfermagem	8
Dentista	16
Enfermeira	6
Fisioterapeuta	32
Fonoaudiólogo	22
Médico clínico	15
Medico neurologista	13
Médico ortopedista	2
Médico psiquiatra	8
Pedagoga	20
Psicóloga	34
Terapeuta ocupacional	11
TOTAL	201

Fonte: Formulário APAE /2005 Dados informados no Site: www.apaeminas.org.br/quest

Os profissionais da área clínica e pedagógica trabalham nas instituições em um período de tempo que varia entre 1 e 10 anos, aproximadamente, com uma carga semanal também variada. Em sua grande maioria são contratados pelas Apaes e apenas em alguns poucos casos encontramos profissionais que realizam um trabalho voluntário, ou são cedidos por Prefeituras Municipais.

Outra importante categoria de profissionais considerada na pesquisa é a de professores. Embora as informações obtidas no formulário eletrônico do site da Federação das Apaes e/ou dados coletados em visitas às instituições não nos forneçam informações precisas sobre o número deles, sabemos que sua formação é também variada e exercem diferentes atividades de ensino, distribuídas desde as realizadas na escola especial infantil ou fundamental, nas atividades artísticas e literárias, nas atividades de apoio e nas atividades ligadas ao trabalho. Via de regra, são cedidos pelo estado ou município e em poucos casos são contratados diretamente pela Apae.

Os funcionários de serviços de apoio também fizeram parte da amostra. A grande maioria dos entrevistados está há bastante tempo na instituição e apenas alguns poucos, são contratados mais recentemente. Tivemos também a oportunidade de entre-

vistar alguns pais e pessoas da comunidade que participam do trabalho desenvolvido nas instituições visitadas.

2.3. Coleta de Dados

O trabalho de investigação foi dividido em quatro etapas. A primeira etapa constou da análise de documentos sobre o Projeto Águia e de estudos teóricos sobre o assunto a ser pesquisado. A segunda etapa consistiu na elaboração e pré-teste dos instrumentos a serem utilizados na coleta de dados. A terceira etapa realizou a coleta de dados nos municípios e instituições e a quarta etapa, tratou da análise de dados, atividades realizadas por toda a equipe responsável pela avaliação.

2.3.1. Primeira Etapa

O trabalho teve início com revisão da literatura sobre o tema do desenvolvimento da cultura de avaliação de programas sociais em organizações da sociedade civil. Essas sociedades lidam no seu cotidiano com questões complexas, escassez de recursos, fatos que as obrigam a tomar decisões estratégicas, razão pela qual julgamos necessário conhecer melhor sobre o assunto.

Foi necessário também delimitar através de estudos e discussões o objeto do trabalho – realizar uma avaliação e não uma pesquisa, uma vez que se diferenciam na sua finalidade. A pesquisa compromete-se com a geração de conhecimentos, teste de teorias ou generalizações feitas em tempo e espaço determinado. A avaliação deve gerar informações estratégicas relevantes que ajudem os gestores de organizações da sociedade civil à tomada de decisões imediatas e necessárias, para melhorar programas existentes e orientar o desenvolvimento de futuros programas.

2.3.2. Segunda Etapa

Os instrumentos para a coleta de dados foram elaborados pela equipe responsável e procurou-se conhecê-los melhor, em seus procedimentos e suas possibilidades de uso. Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram: questionários estruturados, entrevistas semi-estruturadas, observações e grupo focais, que se encontram em anexo.

Estes instrumentos foram elaborados pela equipe responsável e foram apresentados a alguns profissionais especialistas das áreas de programas de avaliação e de educação especial, bem como a alguns professores, para pré-teste. Esses profissionais após responderem aos questionários e entrevistas ou mesmo às questões apresentadas no grupo focal, apontavam as falhas encontradas, que uma vez analisadas pela equipe encarregada da elaboração dos instrumentos eram submetidas às revisões necessárias.

Todos os roteiros elaborados para dirigirem o olhar dos pesquisadores – quer nas observações, questionário estruturado, entrevistas semi-estruturadas ou grupo focal – buscavam informações para as principais perguntas a serem respondidas pela avaliação, ou seja:

- Modelo de gestão adotado.
- Inclusão social dos alunos no cotidiano da cidade e qualidade de vida.
- Envolvimento das APAEs com a comunidade e as famílias.
- Funcionamento da escola.
- Organização dos serviços especializados clínico-pedagógicos.
- Trabalho realizado na área de saúde e suas relações com o SUS.

O questionário estruturado auto-aplicado consistiu num conjunto de perguntas, que tinham como objetivo medir atitudes e opiniões sobre aspectos relevantes da avaliação a ser feita. Optou-se pela aplicação de questionários aos professores, por serem os profissionais encontrados em maior número nas instituições.

O modelo de entrevista semi-estruturada foi escolhido pela necessidade de um maior aprofundamento das questões e uma concentração de respostas em torno das categorias definidas para análise, quais sejam, a gestão da instituição, as representações sociais sobre a inclusão, as relações interprofissionais, dentre outras. A escolha do segmento da amostra – profissionais da área clínico-pedagógica, presidentes das instituições, diretores das escolas, pessoal administrativo, etc., levou em consideração a condição desses profissionais de fornecerem as informações desejadas. Foram elaborados roteiros das entrevistas para os presidentes e vice-presidentes das APAEs, diretores das APAEs, diretores de escolas anexas às instituições, membros da equipe clínico-pedagógica e administrativa, pais de alunos e pessoas da comunidade, cujo modelo se encontra também em anexo.

O questionário estruturado e a entrevista semi-estruturada foram aplicados previamente, como pré-teste, em profissionais de duas instituições, que gentilmente se dispuseram a cooperar com a equipe de pesquisadores. O pré-teste desses instrumentos teve como objetivo corrigi-los e melhorá-los, adequando-os às estratégias de abordagem. A partir dos resultados encontrados, foram feitos os ajustes necessários tanto no modelo do questionário quanto no da entrevista semi-estruturada.

A técnica de observação, também, foi utilizada na coleta de dados. A observação é a percepção seletiva e sistematizada de situações que ocorrem no dia a dia de uma instituição e permitem verificar in loco, questões do contexto a ser avaliado, a partir das interações com as pessoas envolvidas. Os pesquisadores foram preparados para esta atividade, que apesar de parecer simples, envolve uma série de competências como aprender a escrever descritivamente, separar o detalhe importante das informações triviais, tomar nota enquanto observa e usar métodos para validar as observações.

Para essas observações também foram elaborados roteiros orientadores, no sentido de direcionar o olhar do observador para indicadores qualitativos sobre a atividade avaliada.

Finalmente, foi também utilizado o modelo do grupo focal, por possibilitar a coleta de informações qualitativas importantes para a avaliação. O grupo focal é um tipo especial de entrevista em grupo, organizado com o objetivo de ouvir as pessoas participantes e obter informações sobre as questões propostas para a avaliação. A dinâmica de reuniões faz com que os participantes conversem entre si, troquem experiências e interajam sobre suas idéias, sentimentos, valores e dificuldades, permitindo-nos verificar como as pessoas sentem ou pensam sobre determinadas idéias, tarefas, produtos ou serviços.

2.3.3. Terceira Etapa

A terceira etapa do trabalho consistiu na coleta de dados nos municípios e instituições, no período de outubro a dezembro de 2005. A marcação das visitas foi feita pela secretaria administrativa do projeto, na PUC Minas Virtual, diretamente com a direção das instituições, a partir de combinações sobre a disponibilidade de atendimento à equipe de pesquisadores.

As visitas foram feitas, utilizando-se meios de transportes públicos rodoviários que possibilitaram uma permanência flexível desses profissionais nos diferentes municípios.

Houve, em geral, boa receptividade e colaboração do pessoal das Apaes na entrega das informações para o estudo, nas respostas ao questionário, e na realização de entrevistas.

A atividade de aplicação dos questionários foi organizada pela diretoria ou coordenação das Apaes. Em alguns casos permitiu-se aos pesquisadores visitantes a entrega dos questionários diretamente aos professores. Em outras, os questionários foram entregues a pessoas responsáveis pela coordenação pedagógica ou direção que se incumbiu de distribuir e recolher os mesmos depois de respondidos.

Como resultado da coleta de dados:

- a) O questionário foi respondido por um total de 328 professores. A Tabela 5, apresenta o número de professores que responderam ao questionário, por instituição.

Tabela 5 Número de professores que responderam ao questionário por instituição	
Instituição	Nº
Apae de Curvelo	20
Apae de Januária	16
Apae de Lavras	33
Apae de Ouro Preto	21
Apae de Pitangui	19
Apae de Uberlândia	16
Apae de Araçuaí	10
Apae de Araxá	34
Apae de Coronel Fabriciano	10
Apae de Poços de Caldas	45
Apae de Pouso Alegre	17
Apae de São Gonçalo do Sapucaí	25
Apae de São João Del Rei	28
Apae de Ubá	22
Total	328

Fonte: Avaliação Sistema APAE / MG - PUCMINAS VIRTUAL, 2005

A tabela 6, apresenta o tempo de trabalho na instituição dos professores que responderam ao questionário:

Tabela 6 Tempo de trabalho dos professores na instituição	
Tempo de trabalho na instituição	Número de professores
Entre um ano e dois anos	30
Entre mais de dois anos e menos de cinco anos	68
Entre cinco anos e dez anos	92
Mais de dez anos	99
Não especificado	2
Total	328

Fonte: Avaliação Sistema APAE / MG - PUCMINAS VIRTUAL, 2005

A tabela 7 apresenta as áreas de atuação dos professores entrevistados nas instituições:

Tabela 7 Área (múltiplas) de atuação dos professores	
Área de Atuação	Número de professores
Regente de turma na educação infantil de 0 a 3 anos	41
Regente de turma na educação infantil de 4 a 6 anos	73
Regente de turma no ensino fundamental	145
Regente de turma na educação de jovens e adultos	55
Regente de Turma na Educação Profissional	36
Regente de Turma na Educação Artística	16
Regente de Turma na Educação Física	14
Serviço de Apoio Pedagógico	21
Outras	70
Total	328

Fonte: Avaliação Sistema APAE / MG - PUCMINAS VIRTUAL, 2005

O processo das entrevistas seguiu os mesmos critérios utilizados para os questionários. A atividade também foi organizada pela instituição, através de seus coordenadores ou gerentes, que indicavam aos pesquisadores quais eram os profissionais disponíveis para serem entrevistados, assim como os pais de alunos ou pessoas da comunidade.

- b) Foram entrevistadas 85 pessoas, no total. A tabela 8, apresenta a categoria e o número de pessoas entrevistadas nas instituições que compuseram a sub-amostra

Tabela 8	
Número de pessoas entrevistadas por categoria	
Tipo de pessoas entrevistadas	Nº de entrevistas
Presidentes de APAEs	2
Diretores	7
Assistente social	5
Dentista	2
Enfermeira	1
Fisioterapeuta	8
Fonoaudiólogo	8
Médico neurologista	1
Médico pediatra	1
Pedagogo	11
Professor	4
Psicólogo	7
Psicopedagogo	1
Terapeuta ocupacional	6
Pessoal da área administrativa	15
Pais de alunos	4
Pessoas da comunidade	2
TOTAL	85

Fonte: Avaliação Sistema APAE / MG - PUCMINAS VIRTUAL, 2005

Foram feitas observações não-sistemáticas, durante todo o período das visitas e, observações sistemáticas, conforme roteiro anexo, em salas de aula, oficinas de atividades profissionais e artísticas. Em todas as unidades pesquisadas, as observações sistemáticas foram realizadas em salas de aula e as observações assistemáticas em várias atividades desenvolvidas nos espaços das oficinas, áreas de lazer, refeitórios e atendimento clínico, durante todo o período da visita nas instituições.

O grupo focal foi realizado em todas as unidades que participaram da avaliação. Todos os grupos contaram com a presença de participantes das áreas clínico-pedagógica, professores, profissionais de serviços de apoio, pessoas das comunidades locais e pais. A escolha dos participantes também ficou a critério dos gestores das instituições.

O grupo foi dirigido por um coordenador, auxiliado por um pesquisador. Os dois tinham a função de fazer as anotações necessárias para uma posterior análise. Dessa atividade participaram também os demais membros da equipe de avaliação presentes, na qualidade de observadores.

A organização dos dados foi feita com base nos instrumentos aplicados, examinados mediante análise categorial do conteúdo, numa configuração primordialmente qualitativa, mas também quantitativa referendados pelas questões a serem analisadas na avaliação.

3. Resultados

A pesquisa percorreu o funcionamento das Unidades da APAE de Minas Gerais, selecionadas para a amostra, fazendo observações, entrevistando profissionais de todas elas, aplicando questionários aos professores e realizando um grupo focal, com representação de funcionários, direção e pais em cada unidade, como já foi dito anteriormente.

Nesta seção são apresentados os resultados, de acordo com as questões-eixo:

1. Processos de gestão

1.1. Considerações Gerais sobre a Gestão

1.2. Implementação do Projeto Água;

2. Inclusão

3. Articulação comunitária

4. Organização e desenvolvimento dos serviços

4.1. Funcionamento dos trabalhos educativos

4.2. Educação Profissional

4.3. Atendimento dos serviços especializados e clínicos

4.4. Situação Atual do Atendimento de Saúde Nas Apaes e o Sus

4.5. Desenvolvimento e formação dos profissionais da APAE

Para analisar as questões foram utilizados os dados coletados, através de pesquisa realizada nas unidades que compuseram a amostra, nas quais foram feitas observações sistematizadas, respondidas entrevistas por vários profissionais, dirigentes e pais, além da aplicação de questionário para professores e de entrevistas com grupo focal. Para elucidar os dados e aprofundar as considerações resultantes da avaliação, foram utilizados trabalhos teóricos referenciais sobre as várias questões estudadas. As análises produzidas podem ser utilizadas para subsidiar a Federação e as unidades da APAE na formulação de um plano estratégico para o futuro da rede, em Minas Gerais.

3.1. Processos de Gestão nas Unidades APAE Pesquisadas

3.1.1. Considerações Gerais

Nesta parte, buscamos responder a pergunta inicial sobre a gestão das unidades, ou seja, se as práticas de gestão implementadas para os serviços têm sido adequadas e suficientes para responder, com qualidade, as demandas dos usuários da APAE.

A história da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – caracteriza-se pelo pioneirismo da institucionalização, do cuidado e da educação de pessoas com necessidades especiais, no Brasil. O movimento apaeano constituído por voluntariado e

sustentado em ações voltadas para a emergência do reconhecimento do “excepcional” como sujeito social, adquire, no decorrer do processo de sua consolidação histórica, características profissionais, o que é predominante na suas práticas de gestão, atualmente.

A participação do movimento apaeano nas mudanças da mentalidade social e pública, com relação às pessoas com necessidades especiais, permanece como traço marcante de sua história, o que identifica seu caráter militante na defesa dos sujeitos sociais que compõem esse grupo. Essa é a característica identitária mais forte da instituição que faz com se torne reconhecida pelas comunidades locais onde estão instaladas suas unidades e lhe seja atribuída grande importância pelos governantes e pela Sociedade, como um todo.

A partir da Constituição Federal de 1988 e dos dispositivos legais conseqüentes – Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 9394/96 LDBEN, regulamentos exarados nas várias esferas governamentais, dentre outros, os sujeitos sociais com necessidades especiais passam a ser reconhecidos como cidadãos de direitos e todos os equipamentos públicos e privados devem garantir-lhes esses direitos. Os sistemas públicos de saúde e educação, em especial, têm regulamentações legais para as ações destinadas às pessoas com deficiência.

A Educação Especial é regulamentada como modalidade da Educação Básica e sustenta-se em princípios da inclusão social consagrada nas várias declarações patrocinadas pela ONU, das quais o Brasil é signatário. O sistema público de saúde, por sua vez, também tem regulamentos com os mesmos princípios que garantem a assistência às pessoas com deficiências. Os regulamentos legais para a inclusão estabelecem, enfim, as condições para que as pessoas com necessidades especiais tenham assegurado plena acessibilidade aos espaços, aos serviços, ao trabalho, às atividades sociais e ao exercício de práticas cidadãs, como qualquer cidadão comum.

É preciso ressaltar que, a partir da década de 1980, iniciam-se, no Brasil, atividades de estudo e de práticas dentro das universidades e em outros espaços vinculados ao estudo e à educação e assistência aos deficientes, o que permite uma maior compreensão das pessoas com necessidades especiais e a conseqüente produção de novos elementos práticos para garantir a sua inclusão na vida social.

O movimento apaeano, que tem participação ativa neste processo de reconhecimento dos direitos das pessoas com necessidades especiais, vem buscando estabelecer seus caminhos com esses novos referenciais, incorporando as mais importantes contribuições teóricas produzidas, tanto no Brasil, quanto em outros países.

A conjugação entre as novas concepções e os princípios legais, produz o novo cenário no qual as unidades das Apaes estão realizando suas atividades. Há um processo instituído que se sustenta nas concepções mais vinculadas ao voluntariado e as ações assistencialistas, com as quais surge o movimento e um processo instituinte que busca incorporar as novas concepções produzidas pelas legislações e análises teóricas, cuja referência primordial é a inclusão social, como mecanismo garantidor dos direitos de

todos os sujeitos sociais, dentre os quais estão as pessoas com necessidades especiais. É possível dizer que há uma convivência entre os dois processos nos vários espaços em que o movimento apaeano se insere.

Na avaliação realizada nas unidades pesquisadas, fica bem patente que o movimento instituído/instituinte tem duas polarizações importantes. A primeira polarização se caracteriza pela busca da profissionalização dos serviços e auto-sustentabilidade contraposta a processos de gestão centralizadores e, muitas vezes, com relações pouco estruturadas e informais. A segunda polarização pode ser constatada pela convivência de discursos e práticas que se sustentam em princípios da inclusão social, mas que apresentam nitidamente um caráter segregacionista. É evidente que podemos buscar, nas representações sociais dos profissionais das unidades da APAE, nas suas várias dimensões, as contradições entre o dito e o praticado, ou seja, as práticas, necessariamente, não correspondem aos discursos.

Embora o movimento apaeano tenha uma organização vertical clara – Federação Nacional, Federação Estadual, Regionais – as unidades têm características individuais que lhe dão identidade específica. Há, pois, uma reorientação local das unidades, em torno das orientações de caráter vertical da organização. Em outras circunstâncias, é o que ocorre, também, com as unidades escolares dos sistemas públicos de educação. A complexidade da organização na sua estrutura vertical e local produz a variabilidade de propósitos que, aliados aos processos históricos constituídos na individualidade de cada unidade da APAE, é uma característica institucional determinante para que seja pensada uma política global de gestão.

A avaliação realizada apontou para alguns pontos cruciais na gestão das unidades apaeanas, que merecem uma maior atenção:

3.1.1.1. Missão Institucional

O documento da Federação Nacional das APAEs denominado *Eixo Referencial de Atuação* define-se pela importância de estabelecer a missão da APAE como instrumento orientador de sua existência na sociedade e estabelece que “do ponto de vista institucional, a missão da APAE fundamenta-se em três vertentes:

- a) luta em defesa dos direitos da Pessoa Portadora de Deficiência;
- b) apoio à família;
- c) atendimento especializado.

Na pesquisa realizada, fica evidente que há um conhecimento do teor da missão institucional, mas falta maior clareza quanto a sua extensão. Assim, os gestores e profissionais reconhecem a necessidade da ação em todas as vertentes, voltada para as pessoas com necessidades especiais que atendem, mas não demonstram clareza sobre a dimensão do significado social de sua missão institucional. Fica evidente que as ações são circunscritas aos atendimentos pedagógicos e clínicos feitos aos seus frequentadores, durante sua permanência nos espaços institucionais. Não são perceptíveis ações que

busquem, nas localidades de sua atuação, o mapeamento de pessoas com necessidades especiais que não estejam inseridas nos espaços de atendimentos.

A investigação realizada demonstrou que as unidades pesquisadas, no seu cotidiano, atribuem uma grande ênfase aos atendimentos especializados, ficando secundarizadas as ações voltadas, especificamente, para a garantia de direitos e apoio à família. No primeiro caso, as ações são voltadas para a participação de dirigentes em conselhos e, no segundo caso, o atendimento à família, via de regra, é assistemático.

3.1.1.2. Dirigentes Institucionais

A unidade APAE é regida por um estatuto, cujo modelo padrão origina-se da Federação Estadual. Este estatuto estabelece normas para a organização no seu nível de entidade comunitária, com sócios e seus papéis na gestão, mas não é ordenador do nível executor da sua missão institucional, seja nas atividades clínicas, seja nas atividades de cunho pedagógico.

A gestão superior da entidade orienta-se por princípios de funcionamento participativo, democrático e alternância de dirigentes, além da obrigação de que os atos tenham caráter público e susceptível de avaliação por um conselho fiscal.

A gestão superior das atividades fins que estão estruturadas em clínica e escola não é padronizada entre as unidades, como foi constatado na pesquisa realizada. Os diretores são escolhidos de formas variadas, podendo ocorrer escolha por eleições, por indicação do presidente da entidade e indicação de dirigente municipal. Um traço bastante comum entre os dirigentes é a longa permanência no cargo ou função, conforme se pode ver na tabela abaixo referente às unidades pesquisadas.

Tabela 9	
Tempo de permanência no cargo de diretores das unidades das APAES constitutivas da amostra	
Tempo no cargo	Nº de diretores
Mais de vinte anos	3
Entre 11 e 19 anos	5
Entre 5 e 9 anos	4
Menos de 5 anos	2
Total	14

Fonte: Avaliação do sistema APAE em Minas Gerais – PUCMINAS VIRTUAL, 2005

Fica evidente que o funcionamento da direção das unidades que realizam as atividades fins das Apaes não obedece as mesmas regras para a gestão superior das entidades. Numa amostra de 14 unidades, três delas, ou seja, 21% têm diretores com mais de 20 anos no cargo; em cinco, há diretores no cargo por mais de 10 anos (36%); em quatro (29%) há diretores com mais de cinco anos no cargo e, apenas, duas (14%) têm diretores que ocupam este cargo com menos de cinco anos. Isso configura a longa permanência de diretores nas unidades, como regra.

O *Manual de Conceitos* do Projeto Águia, ao descrever as *Diretrizes de Gestão* para o Sistema APAE, estabelece, no princípio de número 2:

A gestão democrática é o princípio gerador das ações institucionais e gerenciais. Mecanismo de efetiva escuta da família, dos amigos, da pessoa portadora de deficiência e dos demais usuários deve ser instalado, com objetivo de subsidiar o planejamento da unidade e seu funcionamento. (p.18)

A questão da gestão democrática está posta para as organizações públicas e privada que lidam com a população em atendimentos de serviços, especialmente, nos serviços educacionais. A escolha dos dirigentes superiores é feita com a adoção de princípios que são próprios para escolha de dirigentes governamentais, ou seja:

- a) alternância de poder, com tempo de mandatos definidos, permitindo-se, em alguns casos, uma recondução;
- b) escolha de dirigentes por votação;
- c) exigências de qualificação específica para o exercício dos cargos.

No caso da gestão dos serviços das Unidades APAE, a escolha de diretores está sendo compreendida como uma questão técnica, uma vez que, na direção da entidade, são aplicados os princípios indicados acima. Além disso, o Estatuto prevê que as decisões sejam tomadas em instâncias colegiadas, buscando superar o personalismo das gestões autocráticas ou corporativas. Essa diferença de concepção de gestão entre a entidade mantenedora e entidade realizadora pode estar causando uma disfunção administrativa na unidade como um todo e dificultando a aplicação real do princípio de gestão democrática, tal como foi descrito no referido *Manual de Conceitos*. A permanência longa de gestores nos espaços de direção superior pode produzir uma maior coerência entre atividades e projetos, além de facilitar o funcionamento cotidiano. No entanto, é preciso avaliar seu custo-benefício, pois, pode ocasionar alguns problemas como:

- a) a aplicação de princípios personalistas nas decisões, em que a vontade do dirigente se sobrepõe aos objetivos da organização. Ocorre, em muitos casos, uma identificação muito forte da organização com o dirigente de tal forma que a sobrevivência organizacional fica ameaçada com seu possível afastamento. A mentalidade da organização reproduz a mentalidade do dirigente, que tanto pode ser positiva, quanto negativa para o desenvolvimento organizacional. A natureza das relações internas depende das concepções do dirigente: centralizadas, participativas, individualizadas, coletivizadas, etc. Há, de qualquer forma, uma “totenização” organizacional, ou seja, inscreve-se o dirigente como referência orientadora de todas as ações;

- b) o desvio do foco da instituição para a formação de grupos corporativos ligados ao dirigente, o que alguns especialistas denominam de “corte” de chefia a busca de privilégios, e o aparecimento de grupos e ações de resistência ao dirigente;
- c) a manutenção de pessoas inadequadas em funções por longo tempo, sem a necessária qualificação profissional;
- d) as dificuldades de transformação da mentalidade da organização, que pode impermeabilizar-se contra novas idéias e concepções vistas como ameaçadoras das posições ocupadas internamente pelos profissionais. Há, ainda, a possibilidade de interpretações equivocadas ou tendenciosas de inovações, para que não sejam ameaçadas as pessoas e os grupos internos;
- e) o mascaramento da situação real da organização, uma vez que apontar dificuldades e defeitos ou propor alternativas pode significar questionamento da autoridade. Isso produz uma falsa coesão interna nas organizações, sendo produzido, em muitos casos, o falseamento positivo que dificulta o processo de transformação institucional, conforme fica constatado nas respostas às entrevistas e no questionário dos professores.

Essas considerações remetem à questão vislumbrada no Sistema APAE com relação a sua passagem de organização baseada na ação voluntária, que permanece na entidade, para a tendência profissionalizante dos serviços. Fica patente a ausência de um mecanismo articulador entre as duas instâncias, para permitir que as estratégias decisórias tenham uma coesão unificadora.

3.1.1.3. Gestão dos Serviços

Como já foi dito, anteriormente, neste relatório, as atividades fins da APAE local têm duas vertentes bem distinguidas internamente em seus procedimentos, organizações e gestão. Os serviços pedagógicos e serviços clínicos têm vida própria distinta, em muitos casos, independentes um do outro, não apresentando uma articulação real. Falta uma clara definição dos papéis na realização da tarefa apaeana com relação aos seus sujeitos usuários, embora seja possível detectar alguns movimentos de articulação entre os serviços.

Em unidades locais mais complexas definidas, na avaliação, como instituições de grande porte, há mecanismos articuladores nos momentos de diagnósticos individuais para estabelecer o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, de cada usuário dos serviços, como relatam pedagogos e profissionais dos serviços clínicos e de apoio. Há, ainda, unidades em que são realizadas reuniões sistemáticas entre as coordenações dos serviços clínico e pedagógico, com regularidade variada.

A questão de fundo, entretanto, é que, mesmo nessas situações, não há a criação de um vínculo de atuação entre os serviços, de interdependência de atuação coletiva e mesmo individual. Nota-se, no caso da área clínica, uma tendência de atuações individualizadas de seus profissionais, conforme fica evidente nas entrevistas. A atuação médica, notadamente, tem essa característica, que pode ser explicada, tanto pela cultura profissional com seus rituais e procedimentos específicos, quanto pelo fato de que, na maioria dos casos, os médicos tenham jornadas de trabalho bastante exíguas.

De qualquer forma, não é visível nos serviços, na sua gestão e na coordenação superior dos diretores, a implementação de práticas participativas nas decisões e na execução de ações profissionais. Aqui, também, fica evidenciada a contradição entre o funcionamento da entidade e dos serviços. As regras democráticas de decisão previstas no estatuto, não se estendem para os serviços. Não foi constatada, nesse nível, a presença de órgãos de decisão participativa e coletiva, nos moldes de colegiados, comissões e conselhos.

A gestão dos serviços tem problemas semelhantes em todas as unidades APAE em que foi realizada a pesquisa e estão vinculadas a duas questões básicas:

1. Dificuldades na articulação entre os serviços, tanto na planificação, quanto na realização;
2. Baixa ocorrência de intercomplementaridade entre as áreas de atuação clínica e pedagógica.

A dificuldade de articulação e baixa intercomplementaridade entre os serviços pode ser explicada por fatores como:

- a) ausência de um planejamento global da unidade formalizado num Plano de Desenvolvimento Institucional que, conforme já foi dito, fornece elementos orientadores das ações, ao estabelecer princípios, objetivos, metas e estratégias de ação. Desse plano global decorreriam planos e programas setoriais, como o Projeto Político Pedagógico, Programa de Atendimento de Serviços Especializados e Clínicos;
- b) inexistência de instância de articulação formal nos processos de gestão, como órgãos colegiados de caráter deliberativo e consultivo e órgãos técnicos de planejamento, execução e avaliação de serviços, com funcionamento regular. Os colegiados, via de regra, são compostos por representantes dos vários segmentos institucionais e comunitários, como usuários, profissionais, responsáveis legais pelos usuários, agentes comunitários, órgãos públicos locais com quem a instituição tenha relação e têm funções de caráter deliberativo global, estabelecendo as políticas e as metas institucionais. Os órgãos técnicos ligados à execução dos serviços devem estar na estrutura organizacional e compor a vida cotidiana da instituição, com destinação de tempo e espaço profissional para seu funcionamento.

As unidades APAE, que como já foi dito, têm um duplo foco de serviços, clínico e pedagógico, necessitam dessa instância para que seja superada a possível independência das áreas. Várias unidades já constituíram esses mecanismos de articulação e promoção da intercomplementaridade; umas com experiências de formalização de grupos de coordenação técnica setorial e intersetorial e outras que utilizam um instrumento de articulação, - o Plano de Desenvolvimento Individual para cada usuário.

É preciso, entretanto, atentar para o fato de que esse instrumento, o PDI, pode ser importante na execução dos serviços quando a questão estiver ligada ao usuário individualmente, mas não resolve a questão da articulação e intercomplementaridade como mecanismo orientador das atividades. É preciso que haja uma instância formal de decisão, organização, acompanhamento, avaliação e orientação das atividades no sentido de sua articulação. Isto é um bom instrumento de otimização de recursos de atuação profissional, na busca pela qualidade de vida dos usuários das unidades da APAE.

Finalmente, é preciso considerar as regras de escolha e duração indeterminada de mandatos de diretores, que estão em contradição com as regras para a entidade APA-E. Este é um fator que pode dificultar um processo permanente de gestão dos serviços, cada vez mais profissionalizados.

3.1.1.4. *Planejamento Local e sua Relação com o Planejamento Global: Plano de Desenvolvimento Institucional e seus Programas Setoriais*

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, é instrumento fundamental para uma gestão fecunda em qualquer entidade. Toda organização tem um PDI que pode ser vislumbrado no seu funcionamento cotidiano, sem estar formalizado em um documento escrito. A formalização do PDI vem sendo utilizada como estratégia de gestão nas instituições e organizações, como forma de agilizar seu funcionamento, tornar mais coerente e transparente as ações para todos os envolvidos, sejam usuários, profissionais ou gestores.

A forma mais adequada para a formalização de um planejamento em qualquer nível de uma organização, segundo a maioria dos teóricos que tratam dessa questão hoje, é o chamado planejamento participativo, em que todos os grupos e pessoas envolvidos nas atividades proponham e decidam sobre o futuro da organização, no seu nível imediato prático e no seu nível macro e global. A gestão pressupõe a participação ativa de todos os grupos que compõem a organização, pois, conforme afirmam Lück et al (2000):

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia da participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LÜCK et al., 2000, p. 15)

O planejamento participativo é uma realidade na organização no nível do Estado, especialmente na esfera do município, onde já é comum a estratégia da definição orçamentária por esse mecanismo, e nas organizações civis, sejam do primeiro, segundo ou terceiro setores. Essa estratégia veicula decisão atual com o comprometimento pelo que deverá ser realizado, nos vários espaços organizacionais, na sua estrutura vertical e horizontal ou, na perspectiva dos indivíduos, desde os gestores ao profissional responsável pela realização de tarefas específicas. Essa estratégia conduz a organização a não superestimar e subestimar setores, grupos e indivíduos, no seu interior e permite que haja uma compreensão real da organização e da dimensão dos papéis de grupos e indivíduos na materialização dos objetivos e dos princípios institucionais. Visa à coesão e à otimização dos resultados das organizações.

A unidade apaeana terá no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, um instrumento eficaz para orientar sua atuação, podendo articular-se com a rede apaeana em todos os seus segmentos, sem perder os seus matizes locais internos e comunitários.

A formalização de um Plano de Desenvolvimento Institucional deve ser um instrumento de orientação das ações, devendo, portanto, ser acessível a todos os membros dos grupos. Por acessibilidade, compreende-se, além da possibilidade de consulta imediata ao documento, que sua linguagem seja clara e objetiva. É preciso reiterar que a cultura organizacional deve ser sempre, um dado relevante, pois é a sua configuração identitária. Esse plano deve conter:

1. a tipificação da organização ou descrição de sua natureza institucional, ou seja, definição de sua missão/ objetivo social, propósitos, princípios, áreas de atuação;
2. a descrição da estrutura vertical, em que está inserida. No caso unidade da APAE, configuração de sua posição e papéis dentro da organização global, regional e setorial (Federação Nacional, Federação Estadual, Delegacia Regional);
3. o estabelecimento de objetivos e as respectivas metas a serem atingidas pela unidade, tendo como base a missão/objetivo social e os princípios que fundamentam sua atuação;
4. a descrição da estrutura horizontal, em que se relacionam serviços e atividades dentro de um fluxo que busque a efetividade de ações que garantam a materialização de princípios, objetivos e metas institucionais globais, setoriais e próprias da unidade;
5. a descrição de todos os serviços, suas interseções, bem como as condições de seu desenvolvimento – recursos humanos, recursos materiais, financiamento;
6. os planos e programas setoriais de desenvolvimento e suas metas e inter-relações: projeto pedagógico; programa de atendimento clínico e especializado; plano de financiamento e programação financeira; programas de desenvolvimento de recursos humanos; planos setoriais diversos;
7. a descrição da estrutura de poder interno, com as regras de indicação dos gestores dos vários níveis e suas competências, níveis e competências decisórias, formas de decisão – centralização/descentralização/ e individualização/coletivização decisória; relações com a estrutura de gestão superior (regional, estadual, nacional).

Como fica claro, o Plano deverá conter todos os programas e projetos setoriais, elaborados de forma participativa. A partir de sua elaboração, é possível formalizar um organograma institucional, com a distribuição de serviços e setorização da gestão interna. A função de um organograma é espelhar a organização e o fluxo de serviços e suas inter-relações, visando garantir que sejam atingidos a missão/objetivo social, os princípios, objetivos e metas específicas. É um instrumento que facilita, dentre outras coisas, a compreensão da posição de cada profissional na organização e seu papel no desenvolvimento global das atividades, a administração dos conflitos internos, torna explícitas as interdependências entre os serviços e a superação da *guetização* corporativa interna, com o conseqüente emperramento do fluxo dos serviços. Um organograma, que seja elaborado sem sustentação no PDI, pode não cumprir o seu papel de viabilizador institucional, tornando-se instrumento de disputas internas, ou apenas, configurar a posição hierárquica dos gestores, sem função prática.

3.1.1.5. Financiamento e Manutenção dos Serviços

As unidades da APAE mantêm seus serviços através de financiamento com recursos próprios, produzidos na unidade e de doações de pessoas físicas e entidades, além de convênios com entidades públicas e privadas, que compreendem tanto o aporte de recursos financeiros e materiais, quanto à cessão de pessoal, equipamentos, espaços físicos, etc.

Os dados relativos a 2004, contidos nos formulários preenchidos pelas unidades, fornecem elementos para a análise da situação econômica de cada unidade e evidenciam que algumas possuem patrimônio físico importante e valioso, em alguns casos, com edificações e equipamentos de boa qualidade, bem como têm, razoavelmente, equacionado o financiamento de suas atividades permanentes na prestação dos serviços.

Grande parte das unidades não tem a mesma situação econômico-financeira, tendo dificuldades espaciais e de equipamentos, não tendo imóvel apropriado de sua propriedade e não contando com recursos adequados para o seu financiamento. Essa constatação sobre a condição econômica e financeira das unidades, faz com seja possível organizar uma tipologia das mesmas, para que o planejamento estratégico global conteha uma política de superação dos entraves de desenvolvimento das unidades. As unidades podem ser caracterizadas sobre o ponto de vista econômico-financeiro:

- a) unidade com estrutura física própria com possibilidade de expansão de serviços e com financiamento equacionado, dotadas recursos materiais e profissionais suficientes;
- b) unidade com estrutura física própria com possibilidade de expansão de serviços e com financiamento equacionado, dotadas de recursos materiais e profissionais insuficientes;
- c) unidade com estrutura física própria e com financiamento equacionado, dotadas de recursos materiais e profissionais suficientes, sem possibilidade de expansão de serviços;
- d) unidade com estrutura física própria e dotadas de recursos materiais e profissionais suficientes, com problemas para o financiamento com possibilidade de expansão de serviços;
- e) unidade com estrutura física própria e com problemas com recursos materiais e profissionais suficientes, com problemas para o financiamento, mas com possibilidade de expansão de serviços;
- f) unidade sem estrutura física própria e dotadas de recursos materiais e profissionais suficientes, com o financiamento equacionado e com possibilidade de expansão de serviços;
- g) unidade sem estrutura física própria e dotadas de recursos materiais e profissionais suficientes, com problemas para o financiamento com possibilidade de expansão de serviços;
- h) unidade sem estrutura física própria e com problemas com recursos materiais e profissionais e com problemas para o financiamento e com possibilidade de expansão de serviços;

- i) unidade sem estrutura física própria e com problemas com recursos materiais e profissionais e com problemas para o financiamento e sem possibilidade de expansão de serviços.

Há duas necessidades econômicas básicas nas quais se enquadram as unidades da APAE pesquisadas, e que podem ser atribuídas a todas as outras unidades filiadas, se forem considerados os dados oriundos dos questionários respondidos por elas e remetidos à Federação Estadual de Minas Gerais:

1. O equacionamento econômico-financeiro a ser alcançado através do financiamento auto-sustentado que deve ser buscado através da otimização da captação do recurso nas fontes disponíveis e do uso do recurso disponível. A otimização de uso de recursos torna-se, economicamente, possível com dois movimentos de gestão articulados:
 - a) a adequação entre meios e fins, ou seja, definir a melhor forma de utilizar um recurso disponível;
 - b) planejar a expansão observando-se os meios disponíveis e de possível aquisição.
2. a ampliação das fontes de financiamento através de convênios, parcerias com entidades públicas e civis, buscando produzir as condições para a auto-sustentabilidade. Essa ampliação de fontes de financiamento pode ser alcançada através de:
 - a) recursos advindos de doações de entidades civis e de pessoas físicas, através dos movimentos próprios a cada unidade, na articulação comunitária;
 - b) recursos advindos de programas e de projetos governamentais;
 - c) recursos advindos de convênios com entidades públicas e privadas.

Uma análise global sobre a manutenção e expansão dos serviços prestados pelas unidades APAE, leva-nos a algumas considerações importantes:

1. A captação de recursos deve estar articulada com o Plano de Desenvolvimento Institucional, garantindo-se a articulação entre meios disponíveis e fins propostos, ou seja, cuida-se da manutenção cotidiana, buscando viabilizar projetos futuros previstos pelo Plano;
2. uma reorientação na captação de recursos de planos e programas governamentais previstos em ordenamentos legais que incluam especificamente os usuários dos serviços da APAE. Dentre esses, podem ser relacionados:
 - a) FUNDEF, em vias de ser transformado em FUNDEB, dos quais constam alíquotas para destinação de recursos para entidades com programa de complementação ao atendimento educacional especializado a pessoas com necessidades especiais, objeto do trabalho da APAE;
 - b) FNDE, em que está previsto financiamento para a merenda escolar;
 - c) Financiamento de transporte escolar;
 - d) Convênios com o SUS, na área do atendimento à saúde;
 - e) Ampliação dos convênios com empresas e entidades empresariais, especificamente na formação profissional articulada com a colocação de alunos no sistema de trabalho;

- f) Manutenção e ampliação de convênios com entes públicos para a expansão de atividades pedagógicas, de inclusão social de usuários;
- g) Captação de recursos em entidades civis, especialmente organizações não-governamentais e fundações que mantêm programas nos quais a APAE possa estar inserida.

Finalmente, é preciso considerar a necessidade de que sejam reanalisadas todas as fontes de captação de recursos para avaliar as possibilidades de obtenção de recursos, até então, não auferidos.

3.1.2. Planejamento Global Centralizado: A Questão do Projeto Águia

Como já foi analisado em outros pontos do relatório, o Sistema APAE constitui-se em uma rede de dimensão nacional, com sub-redes nas unidades federadas, desdobradas em redes regionais e, na ponta de realização de suas finalidades, ou de sua missão, na perspectiva do Projeto Águia, há a unidade local. Essa teia de instâncias produz um movimento permanente de centralização/descentralização, em que ocorrem muitos eventos organizacionais de planejamento, formação profissional, contradições, controvérsias, conflitos e encontros. As práticas centralizadoras, via de regra, estão voltadas para a tentativa de constituir a identidade organizacional, viabilizar o financiamento, fornecer elementos de aprimoramento administrativo, formação profissional e construir uma massa crítica de sustentação teórica das práticas realizadas na ponta da rede, na unidade local. Isso leva a busca por elaboração de planos e projetos de forma centralizada, em que estão distanciadas as pontas da rede, ou seja, pensa-se no nível da federação o que sustentará as práticas no nível da unidade local.

A necessidade de estabelecimento de planos estratégicos que redesenhem os cenários futuros das organizações surge como princípio de gestão ao final do século XX. Esse mecanismo é produto do que alguns teóricos chamam de fobia do futuro, no momento histórico em que os sistemas produtivos e de negócios ingressam na era tecnológica, com a excessiva ênfase na velocidade de suas ações. A solução mágica é, pois, o planejamento estratégico que tem por princípio a realização da descrição de cenários:

- a) cenário atual da organização e seus pontos de estrangulamentos, vãos organizacionais, pontos de otimização, pontos em exaustão, pontos com perspectivas de futuro, ou seja, é feito um diagnóstico prospectivo;
- b) cenários prospectivos para a organização, com perspectivas positivas e negativas e cenários de saída, em que são simuladas várias paisagens organizacionais futuras, para que a organização opte pelas mais adequadas a sua vocação de negócios e a reelaboração de cenários, a partir das escolhas de paisagem ou paisagens futuras para que seja elaborado o planejamento estratégico, com metas de curto, médio e longo prazo.

Este movimento de reordenação organizacional, nas grandes organizações, via de regra, produz uma mudança nas políticas de gestão de pessoal, financeira e econômica, com a redução drástica do número de empregos e a tendência à terceirização da pro-

dução de componentes dos produtos finalísticos e de serviços segmentares na atividade principal da organização.

Essa tendência produziu uma mentalidade em que se vincula sucesso organizacional com planejamento e fez surgirem as mais variadas formas de sua construção. Em muitos casos, as estratégias são voltadas para uma busca imediatista de resultados e as organizações fazem planos e projetos parcializados e nem sempre eficazes. A crítica mais contundente a esses mecanismos realizados, tanto no Estado, quanto nas organizações civis é o princípio centralizador que os presidiam. Começa a ocorrer, a partir do final da década referida, o movimento de descentralização do planejamento, como registra Oliveira (2002) na questão das políticas públicas, mas que, também, têm reflexos nas organizações civis:

O planejamento central começa a ser substituído por formas mais flexíveis de gestão. Ganham força as propostas de descentralização administrativa na gestão de políticas sociais. Contra o planejamento centralizado em mãos de tecnocratas, contrapõe-se o poder local das comunidades, antes ignoradas pelos planejadores. (OLIVEIRA, 2002. p 87)

Prevalece, hoje, a idéia de que cabe à instância central indicar o caminho institucional na forma de princípios, clareza de objetivos organizacionais, delegando às instâncias segmentares a possibilidade de adequação local, materializando a chamada “missão” institucional. O nível central estabelece a política que fundamenta a vida organizacional e o nível operacional reconcebe à luz da realidade local. Garante-se, assim, a coesão institucional e dinamiza-se o movimento centralização/descentralização com um foco visível e palpável na organização como um todo.

O Projeto Águia é um movimento de planejamento central com a característica centralizadora e isso pode explicar o que se constatou na pesquisa realizada, com relação a sua aplicação:

- c) a influência positiva nas práticas que orientam a gestão de recursos humanos, gestão patrimonial e gestão financeira, exceto nas unidades de pequeno porte em que, por falta de equipamentos e de pessoal habilitado, isso vêm ocorrendo de forma paulatina e inconsistente. Os gestores superiores das unidades, tanto da entidade, quanto das atividades fins, declaram a importância das orientações e sua aplicação, ressaltando seu caráter facilitador para a administração. Através das entrevistas com os diretores é possível traçar um quadro da implantação dos Programas do Projeto Águia, conforme se vê, a seguir:

Programas	Sim, totalmente implementados	Sim, parcialmente implementados	Não implementados	Total
Autodefensores	2	9	3	14
Articulação comunitária	3	7	4	14
Fortalecimento institucional	2	7	5	14
Educação profissional	1	9	4	14
Apae educadora	4	9	1	14

Fonte: Pesquisa de Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - PUC Minas Virtual

As respostas dos diretores das unidades indicam que, na maioria das unidades pesquisadas, os Programas do Projeto Águia estão parcialmente implantados, mas observações realizadas, durante a pesquisa, demonstram que não há um processo em andamento que garanta a sua implementação total. Observa-se, entretanto, que o programa APAE Educadora, à exceção de uma unidade, está bastante consolidado, ainda que os profissionais que o executam não saibam identificar suas práticas com o Programa, conforme fica evidenciado nas entrevistas.

- d) Dentre os funcionários entrevistados, a maioria disse ter ouvido falar, mas não conhecia em profundidade o Projeto Águia e não soube relacionar suas atividades com algum dos programas. Alguns profissionais disseram conhecer e citaram algumas atividades da unidade relativas à Organização de Autodefensores. Ao relacionarem algumas de suas atividades, foi possível identificar sua sustentação nas concepções e princípios do Projeto Águia. A opinião dos professores é diferente dos outros profissionais e aponta uma visão mais positiva com relação à implantação dos programas do Projeto Águia. Ao responderem à questão sobre a implantação dos programas, 43%, ou seja 142 professores disseram que estão totalmente implantados; 154 (46%), que estão parcialmente implantados e, apenas, 32 (11 %) disseram que não estão implantados.
- e) É notória a influência dos pressupostos do Projeto Águia nos trabalhos desenvolvidos pelas Unidades, embora não seja dita e reconhecida pelos profissionais que atuam nelas. Assim, é possível ver que a Apae Educadora está de fato presente, assim como elementos dos Programas Organização de Autodefensores, Fortalecimento Institucional e Articulação Comunitária sejam detectáveis nas ações desenvolvidas pelas unidades. Como já foi dito, o movimento apaeano vive um processo de transformação evidenciado pela passagem da predominância do trabalho voluntário, para a prevalência do trabalho profissional e o Projeto Águia busca ser elemento estruturador dessa mudança. É possível que, na fricção instituído/instituinte, o Projeto Águia tenha um papel interessante, embora seu caráter centralizado produza uma dificuldade, que é comum nas organizações nesta perspectiva de planejamento, que é a interpretação localizada, com ingredientes idiossincráticos de cada unidade, tanto sob o prisma da cultura organizacional local,

quanto dos matizes comunitários políticos, ideológicos e culturais. Esse processo produz uma releitura de seus princípios e objetivos, podendo, em caso extremo ser oposta aos originais. As ações realizadas podem não corresponder ao preceituado, bem como as falas dos dirigentes e profissionais possam ser, apenas, ilações para satisfazer a estrutura organizacional superior ou para demonstrar aos interlocutores sua aceitação do avanço, da transformação.

Como observação final, é importante ressaltar que para a efetividade de qualquer planejamento estratégico, como no caso do Projeto Águia, no qual estejam fundamentados os possíveis instrumentos de cenário de saída para a organização, é recomendável que sejam articuladas as pontas da rede, ou seja, a Federação e cada unidade. Os macroplanejamentos institucionais devem buscar as influências dos componentes micro-organizacionais, para que seja possível realizar, na rede, os objetivos da organização sustentados em princípios viabilizadores de sua missão social.

3.2. Análise Sobre a Inclusão nas Unidades APAE de Minas Gerais

A segunda questão proposta para a avaliação objetivava conhecer, como vem sendo trabalhada a inclusão e como tem sido viabilizada sua efetivação no cotidiano da vida social, na escola comum e no trabalho, visando à melhoria da qualidade de vida de seus usuários.

Para tratarmos essa questão realizamos um estudo sobre o tema e a seguir, abordaremos alguns aspectos que julgamos importantes serem colocados sobre o assunto.

A concepção de inclusão social e, mais especificamente, de educação inclusiva, vem se expandindo a cada dia, conquistando adeptos e trazendo mudanças. Sustenta-se na idéia de garantir os direitos à educação para todos os alunos, independentes de suas características e/ou condições sociais.

A questão da educação inclusiva é complexa e se traduz numa proposta de aplicação prática no campo da educação, de um movimento mundial chamado de inclusão social. Não se pode ter uma visão simplista da educação inclusiva, acreditando que ela possa se concretizar do dia para a noite. O movimento pela inclusão social está intimamente envolvido com a construção de uma sociedade democrática, onde todas as pessoas consigam conquistar sua cidadania e o respeito à diversidade, tendo como princípio fundamental a aceitação da diversidade e o reconhecimento político da diferença. É neste cenário cheio de inovações que a educação inclusiva vai acontecer. Daí a consciência da responsabilidade da escola no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Como já foi dito anteriormente, a Declaração de Salamanca constituiu um marco muito importante na história da inclusão, porque oficializou o termo inclusão no campo da educação. Ficou decidido, nesta conferência, que todas as crianças com algum tipo de deficiência ou necessidade deveriam ser incluídas em escolas comuns e que sua educação deveria fazer parte integrante do sistema educativo. A Declaração recomenda que *“as escolas se ajustem às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições fisi-*

cas, sociais e lingüísticas” (Stainback e Stainback, 1999, p.21) e, uma mensagem claramente transmitida por essa conferência foi de que a educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, que devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.

Para Mendes (2002), o princípio básico da educação inclusiva consiste em que,

...todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usos de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva (...) (UNESCO, MENDES, 2002, p.75)

Como todas as mudanças, sua assimilação é lenta, há variações e divergências entre o seu conceito, apresentando por isso um enorme desafio para todas as organizações que lutam pela igualdade de direitos e oportunidades educativas em prol das crianças e jovens.

3.2.1. Inclusão de Alunos nas Escolas Comuns

Na avaliação que ora realizamos, os dados analisados sobre a inclusão foram colhidos nos questionários aplicados aos professores, nas entrevistas feitas com dirigentes e profissionais e nas entrevistas do grupo focal realizadas nas unidades visitadas. Nosso objetivo consistia em verificar qual a representação que os diferentes profissionais envolvidos no trabalho educativo têm sobre o processo de inclusão nas escolas, que fatores a facilitam ou dificultam e como se dá a inclusão dos alunos no trabalho e na vida social, bem como sua participação nas atividades comunitárias.

Dos professores que responderam ao questionário, 12,2% da amostra, ou seja, 40 professores consideram que a inclusão vem ocorrendo de forma satisfatória e é necessária. 85 professores consideram que a inclusão é possível apenas com a ajuda da escola especializada (26.%) e a grande maioria, 193 professores, constituindo 58,8% da amostra, consideram que a inclusão é possível apenas em alguns casos. A tabela a seguir nos mostra a distribuição das opiniões dos professores.

Tabela II Opinião de professores das unidades APAE/MG sobre a inclusão de alunos em escolas comuns		
Opiniões	Nº de repostas	Percentual
1 – É possível (em todos os casos) e necessária	40	12,2
2 – É possível (em todos os casos), apenas com apoio da escola especializada	85	26,0
3 – É possível em alguns casos	193	58,8
4 – Outros	10	3,0
Total	328	100

Fonte: Avaliação Externa do Sistema Apae / Mg - Pucminas Virtual, 2005

As opiniões colhidas nas entrevistas e no grupo focal sobre essa questão, em sua maioria, coincidem com a opinião dos professores no que diz respeito à inclusão, e são também predominantemente, positivas. Algumas falas registradas ratificam esta afirmação:

“Sou favorável à inclusão na escola comum, em quase todos os casos”.

"A inclusão é um direito, então tem que ter um trabalho mais comprometido da nossa parte, para com os diferentes..."

“A inclusão está sendo possível pelo trabalho da Apae. Há longo prazo já se fala disso na escola. A Apae está trabalhando muito e ocupando espaços na comunidade.”

Encontramos uma posição intermediária, predominante entre os profissionais especializados entrevistados, que só admite a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas comuns se tiver apoio da escola especializada, opinião esta manifestada também por parte dos professores. Parece haver um consenso entre esses profissionais no sentido de tornar a escola especializada complementar a escola comum, tanto em relação ao apoio e orientação pedagógica, quanto no acompanhamento de alunos em turnos invertidos. Concordam também que, em casos especiais, devem responsabilizar-se pela escolarização de alunos que não possam freqüentar a escola comum. Vejamos a opinião de alguns profissionais relacionada a essa questão:

“A Apae encaminha os que podem ser incluídos e acolhe os mais comprometidos.”

“Sou a favor, mas temos que trabalhar muito a escola comum, pois os professores de lá não têm formação nem experiência para lidar com as crianças com algum tipo de deficiência.”

Nas entrevistas realizadas, encontramos algumas posições mais resistentes por parte de um grupo de profissionais e gestores à inclusão de alunos com NEE em escolas comuns. Transcrevemos abaixo a opinião de alguns desses profissionais:

...“É muito difícil, pois as escolas não estão preparadas para receber e trabalhar com o aluno com NEE”.

“Os professores da escola comum não sabem trabalhar com os deficientes e não têm formação nenhuma. São necessários cursos, sensibilização, orientação, pois ainda tem uma rejeição muito grande.. Por qualquer dificuldade que o menino apresenta, acham que é aluno para APAE e temos a obrigação de recebê-los. Falta competência mesmo. A preocupação com a inclusão não é só com o social, tem que ter competência no pedagógico, no ensinar. Muitas vezes eles têm dificuldades de receber o aluno com NEE por falta de conhecimento, por não saber trabalhar com eles”.

Apesar do número significativo de respostas positivas, a questão da inclusão dos alunos em escolas comuns é, ainda, uma iniciativa bastante modesta, se forem analisados os dados do formulário preenchido pelas instituições, no ano de 2004, conforme tabela a seguir.

Tabela 12		
Número total de alunos incluídos na escola comum em 2004		
Número de alunos incluídos	Número de unidades	Percentual %
Nenhum	56	14,1
De 1 a 10	174	43,8
De 11 a 20	67	16,9
De 21 a 30	29	7,3
Mais de 30	38	9,6
Não responderam	33	8,3
Total	397	100

Fonte: Avaliação Externa do Sistema Apae /Mg - PUC Minas Virtual, 2005

Embora 24,5% das respostas afirmem que a escola especializada deva dar apoio à escola comum no processo de inclusão, esta é uma prática que não vem ocorrendo. Constatou-se que a maioria das escolas que tem alunos incluídos não possuem uma equipe de apoio, nem para o aluno e nem para o professor, dentro da escola comum. Apenas quatro instituições da amostra possuem uma equipe itinerante. Já no interior das instituições APAE, o apoio é uma prática em todas as unidades pesquisadas. A maioria dos alunos incluídos volta à APAE, no turno invertido, para reforço escolar e atendimentos especializados, desenvolvidos nas salas de recursos, serviço esse oferecido em todas as unidades visitadas.

O que se pode perceber entre os profissionais das instituições visitadas é que existe uma clara vontade de continuar o caminho em direção à educação inclusiva, melhorando a eficiência dos serviços, trabalhando em parceria com as escolas comuns. No entanto, acreditam que o trabalho de apoio a escola comum, só se tornará efetivo se os professores buscarem cursos, ou uma formação. Açam necessário uma sensibilização e uma conscientização, mas nada disso substitui a competência pedagógica. Essas posições ficam bem evidenciadas nas falas de alguns profissionais:

“O que temos visto é que os profissionais das escolas comuns não têm formação nenhuma. Não sabem trabalhar o pedagógico, falta competência mesmo.”

“A preocupação com a inclusão não é só social não; tem que ter competência pedagógica.”

“Até mesmo dentro da Apae é difícil. Temos muitos professores competentes, mas não sabem trabalhar com esses alunos, quais recursos utilizar.”

Essas falas demonstram que os profissionais sabem que, no caso da inclusão de alunos com NEE em escolas comuns, é necessário criar condições para que eles se desenvolvam satisfatoriamente, promovendo adaptações curriculares, seja do ponto de vista das condições de comunicação, como a linguagem de sinais para deficientes auditivos ou o Braille para deficientes visuais, por exemplo, seja em relação aos conteúdos culturais a serem ensinados, ou mesmo, como prover meios pedagógicos adequados e acessibilidade.

Tais condições implicam em modificações no currículo e no desenvolvimento de estratégias de ensino diferentes das praticadas com os alunos comuns, para que sejam atingidos os objetivos propostos: que os alunos se desenvolvam adequadamente em todas as etapas e modalidades de ensino em que sejam incluídos.

Com efeito, incluir alunos deficientes em escolas comuns é muito mais do que uma simples inserção física; vai além da idéia de se juntar num mesmo espaço alunos com algum tipo de necessidade especial com outros considerados dentro dos padrões de normalidade. Implica em dar outra lógica à escola para que atenda a todos sem exceção e possa ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual.

Uma escola que não foi redimensionada dentro desse novo paradigma, e que se mantém com concepções político-pedagógicas conservadoras é uma escola excludente e, nela, os alunos não serão bem sucedidos em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para grande parte dos profissionais entrevistados, a inclusão de alunos nas escolas comuns, no que diz respeito às mudanças político-sociais e filosóficas que devem se operar nas escolas, a necessidade de formação dos profissionais e as adaptações curriculares necessárias às práticas educativas, além da acessibilidade, tornam muito difícil, neste momento, essa inclusão. Em alguns desses profissionais encontramos até mesmo certo negativismo em relação ao discurso inclusivo, como se pode constatar em suas falas:

“O Estado quer pegar o deficiente auditivo para ele.”

“Na teoria a inclusão é muito interessante, mas, na prática, não acontece.”

“A escola comum não está preparada para receber os nossos alunos.”

“... é necessário haver muita mudança, muita preparação, cursos, para que a inclusão possa acontecer.”

Essa posição, supomos, vem das experiências vividas em sua trajetória, onde a imagem do bom profissional se confundia com aquele que “sabe tudo” e que está pronto para resolver qualquer situação. Especialistas e estudiosos da questão da inclusão ressaltam que a posição de que a inclusão só é possível se a escola e os profissionais estiverem preparados é uma fala excludente e ultrapassada, como se o professor fosse obrigado a saber lidar com o aluno deficiente e a escola estivesse sempre preparada para receber qualquer tipo de aluno. Hoje, sabe-se que, tanto a escola quanto os profissionais que nela atuam, ao incluírem alunos com NEE, podem construir sua prática na reflexão sobre a ação, numa interação entre pares ou com profissionais de outras áreas, no sentido de realizar mudanças nas condições de oferta de sua escolarização.

Merece ser destacado o fato de termos encontrado na mesma instituição posições inclusivistas convivendo, lado a lado, com posições segregacionistas/assistencialistas, por parte de gestores e dos profissionais, como podem ser constatadas em algumas falas:

“Na escola comum, eles não vão ter o cuidado, o carinho que nós temos aqui.”

“Se for obrigado essa inclusão, esses meninos vão sofrer muito, coitadinhos, fico muito preocupada com isso.”

“A inclusão é necessária e possível; desde que nos preparemos para aceitá-la.”

Isso nos remete ao fato de que falta clareza sobre o conceito de inclusão escolar e um maior conhecimento sobre os princípios que o norteiam. É preciso haver uma melhor

compreensão em torno do seu significado, pois não é possível pôr em prática aquilo que ainda não se tem claro, ou seja, aquilo sobre o que se tem pouco conhecimento.

Uma outra questão que nos pareceu também ainda não estar clara, para alguns profissionais destas unidades, é como viabilizar o apoio à escola comum. Nesse sentido, algumas interrogações e preocupações foram colocadas como ficam evidenciadas nas falas transcritas abaixo:

“A escola comum, lá é difícil, o apoio aqui é mais fácil.”

*“Algumas escolas **boicotam o nosso trabalho**, fingem aceitar; temos que ter jogo de cintura para não parecer que estamos invadindo o trabalho da escola.”*

“É necessária muita discussão, mais clareza, entrar em contato com outras Aps, que têm esta experiência de apoiar a escola comum, para depois começar este trabalho aqui. A gente encaminha os alunos, e os professores da escola comum ainda estão indecisos com a sua atuação junto a esses alunos.”

“Às vezes eles vão, dão problemas lá e voltam para a professora trabalhar as necessidades deles aqui, porque não tem uma equipe de apoio lá.”

Todas as questões colocadas necessitam amplas discussões, reflexões e práticas e podem ser objeto de programas de formação continuada, visando à elaboração de um projeto consistente que crie condições de inclusão dos alunos da APAE nas escolas comuns. Sabemos que não se faz educação inclusiva sem um apoio ao professor, com o sentido de ajudá-lo a garantir ao aluno especial uma aprendizagem que considere suas dificuldades, mas que invista em suas potencialidades, via uma educação de qualidade.

De uma maneira geral, as famílias fazem uma avaliação positiva da APAE e se sentem seguras em incluir seu filho na escola comum quando recebem uma orientação de seus profissionais nesse sentido. Vejamos como se expressam em relação a essa questão:

“Se a APAE falar que é para incluir, aí eu sei que está na hora.”

“Antes da APAE na escola, o menino que tinha problema ficava calado, tímido, parece que tinha medo de falar. Hoje, é mais expansivo, alegre, tem mais aceitação. Isso é porque a APAE é muito respeitada dentro das escolas comuns. Então os alunos são mais acreditados.”

Uma mãe de aluno que participou do grupo focal em uma das unidades diz que o trabalho de inclusão é muito positivo, embora, se perceba ainda um pouco da visão assistencialista em relação ao atendimento na APAE:

“A APAE faz um trabalho excelente lá na escola comum. Acho possível a inclusão, mas com acompanhamento da APAE na escola e voltando aqui para

os atendimentos alternativos. Lá (na escola comum), eles não sabem lidar com o aluno deficiente igual aqui na APAE.

Em relação ao que facilita a inclusão, a maioria das respostas aponta para a presença de uma equipe de apoio dentro da escola comum. Foi também citada, a importância do processo de inclusão do aluno ser iniciado ainda na Educação Infantil. Outros fatores facilitadores indicados foram: a necessidade da adesão da família e de se trabalhar simultaneamente a família, a instituição e os pais.

Algumas falas de profissionais ilustram as posições das unidades pesquisadas sobre o que facilita a inclusão:

*“Queremos é que a escola comum nos veja como quem pode contribuir e enriquecer o trabalho dela. Então trabalhamos dentro **do projeto da escola comum, a escola propõe e** entramos complementando, não só a questão do pedagógico, mas em relação à alimentação, a postura de um P.C., por exemplo. Assim, não se sentem ameaçados.”*

Uma professora da equipe de apoio avalia a sua prática e diz:

“Dá certo porque minha prática é sustentada por três ações. Atendemos às crianças, à instituição e aos pais em "grupo de escuta" na escola. Trabalhamos neste grupo a angústia dos pais diante das impossibilidades do filho”.

Tanto os professores quanto os profissionais e dirigentes das unidades da amostra indicaram alguns fatores que podem facilitar a inclusão de alunos na escola comum. A presença de equipe de apoio pedagógico dentro da escola comum foi apontada por todos eles, como fator de facilitação da inclusão. Além desse fator indicado pelas unidades, como principal, foram apontados outros, conforme mostra a tabela a seguir. O dado em percentagem indica a incidência de respostas das unidades na indicação dos fatores apontados.

Tabela 13		
Fatores facilitadores para a inclusão na escola comum apontados pelos profissionais das unidades da amostra		
Fatores facilitadores da inclusão	Nº de unidades	%
Equipe de apoio pedagógico dentro da escola comum	14	100
Quando o processo de inclusão se inicia na Educação Infantil.	4	33
Necessidade da adesão da família	4	33
Trabalhar as crianças, a instituição e os pais	4	33
Credibilidade da APAE na comunidade	2	33
Não citaram o que facilita	4	33
Nada facilita a inclusão	2	15

Fonte: Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - PUC Minas Virtual, 2005

Em relação aos aspectos que dificultam a inclusão dos alunos especiais nas escolas comuns, a maioria das respostas obtidas nas entrevistas e no grupo focal apontam para o despreparo e a falta de formação continuada dos professores para receber alunos com NEE em suas classes de ensino, na maioria das vezes, superlotadas.

Foram ainda registradas dificuldades ligadas a problemas de estrutura, de espaço físico, de mobiliários, de acessibilidade física, de recursos pedagógicos e de adaptações curriculares.

A falta de orientação pedagógica especializada, o preconceito, a falta de acompanhamento ao aluno incluído apareceram em cerca de 30% das respostas. Além dessas, várias outras dificuldades foram mencionadas, como por exemplo, insatisfação dos professores, falta de parcerias, encaminhamento do aluno para inclusão já mais velho e o medo das mudanças.

Essas falas ilustram bem o que disseram os profissionais das unidades visitadas:

“Eles não têm formação nenhuma, precisam de cursos, palestras sobre educação inclusiva e sobre as deficiências.”

“Eles não sabem lidar com os alunos.”

“As escolas comuns não têm estrutura para receber nossos alunos.”

Uma mãe, ouvida em um dos grupos focais de uma das unidades, colocou a posição que pode ser a de muitas famílias:

“Eu tenho medo de um dia colocar o meu filho na escola comum.” Acrescentando, explica e justifica o seu temor: *“Uma professora da escola comum me disse que não está preparada para essa inclusão.”*

A tabela a seguir mostra as dificuldades principais que os profissionais apontam para a inclusão de alunos NEE na escola comum. O dado em percentagem indica a incidência de repostas entre as unidades pesquisadas com relação aos fatores apontados.

Tabela 14 Fatores dificultadores da inclusão na escola comum apontados pelos profissionais das unidades da amostra		
Fatores dificultadores da inclusão	Nº de unidades	Percentual
Falta de preparação e formação do pessoal da escola comum.	14	100
A escola comum não está preparada para receber alunos NEE	10	71,4
Falta de equipe especializada para acompanhar o aluno incluído	10	71,4
A escola comum não tem estrutura adequada	5	35,7
Preconceito	4	20,6
Espaço físico precário e inadequado nas escolas comuns	4	20,6
Insatisfação dos professores	5	35,7
Salas de aula cheias na escola comum	4	20,6
Incluir quando o aluno está mais velho	3	21,4
Falta de parcerias	3	21,4
Medo de mudança	2	14,3

Fonte: Pesquisa de Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - PUC Minas virtual, 2005

Os profissionais das unidades da APAE indicam algumas ações que consideram importantes para viabilizar a inclusão de alunos com NEE nas escolas comuns. Dentre elas, a que apresenta unanimidade, diz respeito a um maior investimento na formação continuada dos professores das escolas comuns. Para isso, sugerem o desenvolvimento de programas onde sejam promovidos seminários e cursos com temas amplos e temáticas específicas, como LIBRAS e Braille, por exemplo, para uma maior conscientização e sensibilização dos professores. É fala colhida numa entrevista:

“Se os professores não têm esta formação nem o conhecimento das necessidades da deficiência, acabam não sendo capazes de trabalhar a inclusão e temos então o retorno àquela classe especial de antigamente que cuidava dos meninos e eles não avançavam”.

Uma questão, também, apontada por grande número de entrevistados diz respeito a possibilitar o atendimento especializado aos alunos com NEE na escola comum e o seu retorno à escola especial no outro turno para atendimentos complementares.

Nas entrevistas de grupo focal, foi reiterada a importância do trabalho com as famílias. E, finalmente, um participante do grupo resumiu o sentimento da maioria, que manifestou sua concordância com a colocação feita: *“Mas, o que precisa mesmo é mais investimento do Estado”.*

Facilitar a inclusão na educação, tornando pessoas com necessidades especiais capazes de viver em sociedade, é, sem dúvida, uma das principais funções dos profissionais da

APAE, conforme deixa claro o documento da Federação das Apaes, “Posicionamento do Movimento Apaeano sobre Educação Inclusiva”:

Nessa visão inclusiva, que entendemos ser processual e gradativa, incorporando a idéia de apoio às escolas regulares comuns, as escolas apaeanas poderão contribuir no acompanhamento do processo educacional dos alunos incluídos, na formação docente, no atendimento educacional especializado, na orientação à família e na rede de serviços das áreas de saúde, de assistência social, de trabalho, ou seja, disponibilizar toda a sua experiência acumulada na consolidação do processo de educação inclusiva. (www.apaebrasil.org.br)

3.2.2. Inclusão no trabalho e na vida social

A inclusão de alunos da APAE em Minas Gerais, na vida produtiva, via trabalho tradicional, através de emprego em empresas e do trabalho autônomo, vem encontrando dificuldades, conforme se pôde constatar na avaliação. A principal dificuldade é a implementação da Educação Profissional que grande parte das unidades tem pela falta de instalações e equipamentos e de pessoal qualificado, para que seja possível desenvolver um programa estruturado de qualificação para o trabalho. Os fatores que explicam essa realidade podem ser identificados:

- a) Na dificuldade de compreensão do que seja Educação Profissional, em relação ao seu significado legal e pedagógico e sua adequação para a formação de pessoas com deficiências;
- b) na dificuldade de relacionar a formação oferecida com a demanda do sistema de trabalho local, de forma a instrumentalizar os alunos da APAE para as práticas de trabalho exigidas;
- c) na dificuldade de identificar as possibilidades dos alunos em desenvolver habilidades e competências próprias para o trabalho, cuja causa mais evidente é a crença na limitação das capacidades dos mesmos.

Os dados existentes relativos ao ano de 2004 configuram a realidade da reduzida inclusão dos alunos na vida produtiva pelo trabalho, se for considerado o número total de atendidos. A tabela a seguir mostra a configuração da inclusão no trabalho promovido pelas unidades, em 2004.

Tabela 15		
Número de alunos colocados no trabalho – 2004		
Colocação no Trabalho	Nº de alunos	Percentual
Emprego competitivo tradicional	398	50,8
Emprego competitivo apoiado	207	26,4
Autônomo	179	22,8
Total	784	100

Fonte: Formulário das APAes – ano 2005 Dados informados no Site: www.apaeminas.org.br/quest

Ao relacionar os dados sobre a inclusão no trabalho e o desenvolvimento da Educação Profissional, fica clara a relação entre as dificuldades de incluir no trabalho e a insipiência da formação dos alunos, nas unidades da APAE, em Minas Gerais.

A tabela a seguir mostra que quase a metade das unidades da APAE, ou seja, 192 unidades, mais precisamente, declararam que não tiveram um único aluno colocado, no trabalho, em 2004. Outras 84 informaram que incluíram entre um e dez alunos. Vinte e cinco dizem ter incluído mais de dez alunos. As outras 96 unidades não deram essa informação.

Tabela 16		
Número de colocações no trabalho pelas unidades em 2004		
Número de alunos	Número de Unidades	Percentual – %
Nenhum	192	48,4
De 1 a 10	84	21,2
Mais de 10	25	6,3
Não responderam	96	24,1
Total	397	100

Fonte: Formulário das APAes – ano 2005 Dados informados no Site: www.apaeminas.org.br/quest

Os dados coletados nas unidades que compuseram a amostra reafirmam a realidade da inclusão no trabalho descrito pela análise dos dados globais colhidos nos formulários preenchidos pelas unidades no ano de 2004.

O que se observou foi que, em algumas unidades, o trabalho da educação profissional tem caráter pedagógico, mais lúdico do que de formação profissional. Seu objetivo está mais vinculado ao desenvolvimento de habilidades do que a preparação para enfrentar as condições reais do mundo do trabalho. Percebe-se que os profissionais, que atuam junto aos alunos, seja no Programa de Educação de Jovens e Adultos, ou na Educação Profissionalizante, necessitam de orientações para avançar nas propostas oferecidas, com vistas à inclusão social desses alunos, que também podem ser desenvolvidas dentro de programas de formação continuada.

As opiniões colhidas entre os profissionais das unidades em relação à inclusão do aluno em atividades da vida social, como trabalho e atividades comunitárias, apontam para uma visão positiva das possibilidades. A quase totalidade dos profissionais entrevista-

dos e dos participantes do grupo focal das unidades pesquisadas declarou-se favorável à inclusão na vida social, tanto no trabalho, quanto na vida comunitária. Apenas um pequeno grupo coloca restrições à inclusão no trabalho para alguns alunos com comprometimento muito significativo tanto mental, quanto físico.

No caso específico dos professores, as respostas dadas nos questionários mostram posição semelhante a dos outros profissionais das unidades: 160 professores consideram essa inclusão possível e necessária; 152 dizem que é possível em alguns casos; apenas 16 deram outras respostas como, é possível, mas não é necessária, é possível em situações temporárias, como pode ser verificado na tabela a seguir.

Tabela 17		
Opinião de professores das unidades APAE/MG sobre a inclusão de alunos no trabalho		
Opiniões	Nº de respostas	Percentual
1. É possível e necessária	160	48,8
2. É possível para alguns alunos	152	46,3
3. Outras resposta/não opinaram	16	4,9
Total	328	100

Fonte: Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - PUC Minas Virtual, 2005

Embora a maioria dos profissionais seja favorável à inclusão dos alunos na vida social e no trabalho, o que se observou foi um número reduzido de alunos incluídos no mercado de trabalho, perfazendo um total de 43 alunos nas 14 unidades pesquisadas. Esses alunos estão distribuídos em, apenas, quatro unidades, o que evidencia que a maioria delas não possui nenhum aluno incluído nesse setor. É preciso salientar que, coincidentemente, as unidades, que mais incluíram alunos no trabalho, são as mesmas que buscam viabilizar a inclusão de alunos na escola comum e que adotam a postura inclusivista/transformadora e trabalham com equipe de apoio à escola comum.

Um dado indicado por várias unidades como um dos fatores que mais dificultam a inclusão no trabalho é o fato de que a maioria dos alunos recebe o Benefício de Prestação Continuada conhecido pela sigla BPC. Esse programa adotado pela Previdência Social Pública como garantidor de renda mínima vitalícia para pessoas com deficiência é identificado como instrumento desestimulador de inclusão dessas pessoas no sistema formal de trabalho. Alguns depoimentos deixam claro essa situação:

“Não sabemos se eles vão dar certo lá fora; depois ficam sem nada.

“Nós fazemos a inclusão com muita segurança; mas o deficiente mental é complicado de incluir no trabalho.”

Observa-se que existe certa preocupação, na maioria das unidades, em relação à inclusão no sistema formal de trabalho, com relação às reais possibilidades dos alunos para realizar tarefas em organizações com processos de trabalho mais complexos. Os profissionais dessas unidades apontam a necessidade de se criar mais oportunidades no mercado de trabalho para a verdadeira inclusão, como colocam alguns deles:

“Acho que é uma questão de mentalidade, que poderemos ajudar a resolver, na medida em que a escola comum receba a todos e que os deficientes estejam no trabalho. É questão de tempo.”

“Há casos em que é impossível a inclusão no trabalho.”

“Sabemos que existem algumas experiências bem sucedidas de parcerias entre as Apsaes e organizações governamentais e não-governamentais, além de empresas públicas e privadas, com experiências inovadoras, precisamos conhecer essas práticas.”

A inclusão de alunos na comunidade, segundo os relatos, ocorre, principalmente, por ocasião das festas e eventos promovidos pela APAE. Em algumas unidades, entretanto, há atividades preparatórias para inclusão em atividades culturais realizadas nas comunidades, além de inclusão individual de alunos, em escala bem pequena, em programas estruturados vinculados à cultura e meio ambiente, dentre outros.

É visível, nas unidades pesquisadas, a preocupação com a inclusão de seus alunos na vida social, na escola comum e no trabalho. Algumas unidades já estão com processos em andamento e com uma formação de mentalidade inclusiva bem evidentes. Outras têm dificuldades maiores e são bastante resistentes a isso, embora, em todas elas seja perceptível a presença de discursos mais avançados do que as práticas reais. É possível encontrar, em quase todas as unidades, práticas inclusivas convivendo com práticas integracionistas e, até, segregacionistas. Esse é um processo comum nas organizações, quando se propõem a realizar transformações paradigmáticas em suas práticas e que podem sugerir ameaças a sua existência como organização, o que ocorre com a APAE, nesse momento.

Como essa mentalidade está presente na Sociedade, também, a APAE deve buscar a sua superação, como organização que se propõe, como missão, a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, dentre os quais está o direito à inclusão na vida social, na escola e no trabalho.

3.3. Desenvolvimento da Relação APAE e Comunidade

A avaliação proposta tinha ainda como um dos objetivos conhecer, como tem sido o envolvimento da APAE com as famílias e com a comunidade e que resultados práticos isso tem dado.

A pesquisa mostra que o Programa Articulação Comunitária vem se desenvolvendo, na maioria das unidades pesquisadas, na busca de aporte financeiro através da captação de recursos de doações via *telemarketing*, promoção de bingos, captação de sócios contribuintes, que viabilizem o seu funcionamento. Há participação das Apaes nos Conselhos Municipais onde têm atuação significativa, gerando oportunidade de transparência em seu trabalho.

A relação com as universidades também vem acontecendo em algumas unidades, através da oferta de estágios aos alunos da graduação em contrapartida ao atendimento dos alunos da APAE nas áreas odontológica, de diagnósticos específicos e exames clínicos.

Os especialistas das Apaes são convidados a proferir palestras em encontros das superintendências regionais de ensino e faculdades, o que demonstra o grau de credibilidade na competência do trabalho realizado. Participam em eventos do município expondo os trabalhos artesanais dos alunos e com números artísticos em festividades da comunidade.

A realização e atividades desse cunho são importantes pontos de relação com a comunidade. Isso implica em que a unidade busca aproximar-se da comunidade, em situações específicas de eventos, além da permanente tentativa de captar recursos financeiros, através do *telemarketing*. Essa relação não é estabelecida organicamente, ou seja, não há uma articulação estruturada entre a APAE e o seu entorno. São relações calcadas em dois pontos principais:

1. Na percepção de que o movimento apaeano, na sua característica de voluntariado, demanda participação voluntária para sua manutenção, portanto, busca respostas desse tipo na comunidade. A comunidade passa a ser fonte de doações para a sustentação dos serviços;
2. a visão da comunidade como algo externo a APAE, e portanto não tem como estar articulada ao movimento interno. A APAE é um local de trabalho, onde a comunidade não deve imiscuir-se. Esse pensamento é produto da tradição das escolas comuns que, também, não realizam articulação com a comunidade.

Embora essas considerações sejam feitas, a partir da análise dos dados coletados nas unidades que compuseram a amostra da avaliação, a maioria dos professores considera a relação com a comunidade permanente, cooperativa e integrada. Os únicos a avaliar a relação como esporádica e cooperativa com razoável integração, foram os professores do município que não tem convênios e parcerias, conforme está registrado na tabela 6, a seguir. Vale salientar que os professores desse município consideram a rela-

ção com a comunidade o fator mais importante para o desenvolvimento dessa unidade. Diante dessa realidade o apoio da comunidade significa a única forma de sobrevivência da mesma.

Tabela 18		
Avaliação dos profissionais das APAEs sobre a relação com a comunidade		
Município	Permanente, Cooperativa e Integrada	Esporádica e Cooperativa. Com Razoável Integração
Araçuaí	40%	60%
Araxá	82%	18%
Coronel Fabriciano	60%	40%
Curvelo	55%	45%
Januária	81%	19%
Lavras	79%	21%
Ouro Preto	57%	43%
Pitangui	79%	21%
Pouso Alegre	71%	29%
Poços de Caldas	80%	20%
São Gonçalo do Sapucaí	56%	40%
Ubá	86%	14%
Uberlândia	87,50%	12,50%

Fonte: Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - PUC Minas Virtual, 2005

A análise dos dados referentes ao tema, entretanto, não confirma essa visão positiva, uma vez que há poucas parcerias com empresas, órgãos públicos ou paraestatais, como o Sistema S, por exemplo. Os dados fornecidos pelas unidades relativos a 2004, mostram que, em todo o Estado de Minas Gerais, havia, apenas, 63 convênios com empresas privadas, 11 com empresas públicas e 15 com órgãos públicos. Se for considerada a tarefa da inclusão no trabalho, isso se torna um problema de grande importância, pois, a participação comunitária é o grande viabilizador dessa política.

Não há, como se pode ver, um processo para tornar a participação comunitária como algo orgânico à unidade. A comunidade é percebida apenas, como o grupo social de usuários e de participantes voluntários.

Assim, conforme afirmam as unidades avaliadas, a comunidade, em geral, demonstra disponibilidade em colaborar quando é demandada, mas as parcerias ainda são incipientes, quer pelo desconhecimento do trabalho realizado pela instituição APAE, cuja missão é assegurar a universalização e garantia dos direitos da pessoa com deficiência, ou por inabilidade da APAE na promoção da inclusão social. Essa relação com a comunidade deve transformar-se em parceria na universalização e garantia desses direitos.

3.4. Organização e Desenvolvimento dos Serviços

A pergunta a ser respondida, neste segmento, consistia em saber, como têm sido organizados os serviços e como eles estão/não estão articulados entre si, quais os efeitos sobre a organização como um todo e como esses serviços têm respondido à questão da promoção da melhoria da qualidade de vida de seus usuários.

3.4.1. O Funcionamento dos Trabalhos Educativos

– Análise Sobre a Escolarização Desenvolvida nas Unidades APAE

Para introduzir as análises feitas sobre os resultados encontrados julgamos necessário tecer algumas considerações sobre as instituições base de funcionamento do trabalho educativo, ou seja, a escola e a família.

A escola é uma instituição social, que juntamente com a família, tem a função de possibilitar às crianças e aos jovens desenvolverem-se e construir conhecimentos.

A família é o primeiro contexto que acolhe a criança após seu nascimento e é muito importante nos primeiros anos de vida. Nela a criança encontra um sistema mais ou menos organizado que a protege, a alimenta e lhe dá o apoio psicológico e afetivo de que precisa para seu desenvolvimento e para poder ir organizando esse mundo exterior no qual vai atuar e participar. Desempenha portando uma função básica e indispensável para o desenvolvimento e o crescimento, mas não é o único agente educacional possível. Grande parte das aprendizagens, principalmente as de natureza eminentemente cultural, que resultam de conhecimentos acumulados e produções científicas, acontece na escola.

A escola é um sistema básico e determinante para o desenvolvimento das sociedades modernas e apresenta hoje, um funcionamento muito complexo como resultado de um grande intercâmbio de produtos e serviços. Essa complexidade requer uma educação cada vez mais técnica e especializada e uma formalização crescente da escolarização, levando às crianças e aos jovens a obrigação de irem à escola, pois a família não pode mais arcar com essa responsabilidade.

Essas duas instituições, entendidas como contextos educacionais do desenvolvimento, fazem parte de um sistema mais amplo e complexo – a sociedade, do qual dependem e recebem influência, ao mesmo tempo e na mesma medida em que a influenciam.

A escola tem passado, ao longo do tempo, por transformações significativas na tentativa de se adequar às necessidades de uma sociedade, cada vez mais exigente e rápida em suas mudanças e inovações. Articulada com a sociedade circundante, por intermédio de seus componentes humanos, exerce influência socializadora, tanto por sua ação intencional como por meio das múltiplas relações espontâneas que acontecem entre seus membros.

Tanto o contexto familiar quanto o escolar são formados por pessoas que desempenham um determinado papel utilizando-se de ações com o sentido de cumprir determinadas funções. Por essa razão, esses ambientes educacionais são delimitados pelo

que os indivíduos fazem, onde, como e quando fazem, ou seja, de que forma as pessoas interagem no sentido de constituir o contexto para os demais. Assim, cada família, como cada escola, é diferente.

É por essa razão que Sacristán afirma,

“a instituição escolar e as práticas que nela se desenvolvem não nasceram nem são somente cenário do desenvolvimento, nos quais os atores podem melhorar ou fracassar em suas atuações: a maneira de viver nelas é que faz o ator. A criança vai à escola e esta prepara a criança.” (SACRISTÁN, 2005, pág.125)

Assim, muito do que se pode fazer e desejar para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens depende de como as pessoas que lá estão vivem e interagem, como se organizam e em torno de quais objetivos constroem as atividades curriculares.

Desde a promulgação da Lei 5692/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que o princípio constitucional da igualdade de oportunidades para as pessoas, colocou no cenário educacional o direito à educação para todos, independentemente de suas características e condições pessoais e sociais. Essa amplitude de oportunidades traz, conseqüentemente, o reconhecimento da diversidade e a necessidade de atendê-la a partir de todas as dimensões possíveis. Embora a legislação tenha estabelecido a educação como direito e conseqüentemente o atendimento à diversidade, seria ingênuo pensar que isso é suficiente para que as coisas aconteçam. As leis contribuem para definir as condições necessárias para alcançar um objetivo, mas a sua consecução dependerá de inúmeros fatores, entre eles, dos recursos com que se conta para alcançá-los e do envolvimento dos agentes encarregados de implantar a legislação.

As mudanças paradigmáticas vêm conduzindo o pensamento, na atualidade, para a idéia de que, diante de uma determinada situação de aprendizagem os alunos apresentam disposições intelectuais, características afetivas emocionais e estratégias de aprendizagem diferentes, condicionadas ao ambiente social em que essas aprendizagens se desenvolvem.

Evidencia-se, portanto, a importância de se considerar a diversidade como fator primordial na educação, em função das interações que se estabelecem entre as características das pessoas e o ambiente educacional em que se inserem. Por isso, levar em consideração a diversidade no campo educacional significa criar mecanismos variados de adaptação das situações e respostas educacionais, que permitam o máximo ajuste possível às características dos alunos para promover seu desenvolvimento.

Uma escola que nasce com a perspectiva de atender à diversidade, como é o caso das escolas ligadas à Apae, tem que ter muito claro seu papel e sua função como contexto educacional. Seu objetivo principal consiste em promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, cujas diversidades singulares e pessoais, se acentuam, exigindo cuidados.

Após as considerações iniciais que abrem este capítulo, passaremos a descrever, para em seguida analisar, os aspectos relevantes encontrados em relação ao funcionamento das escolas que constituíram a amostra.

Das 14 unidades visitadas, 12 (86%) mantêm o ensino regular conforme modelo proposto pelos órgãos oficiais, cumprindo determinações legais, de progressão nos diferentes níveis e terminalidade. Em relação a esse aspecto, acredita-se que, pelo fato de a grande maioria dos professores serem cedidos pelas secretarias de educação do Estado e dos municípios, os currículos escolares que lá se desenvolvem, se aproximam muito do modelo proposto para as escolas regulares comuns.

Embora com funções específicas de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com algum tipo de necessidade especial, essas escolas se desenvolvem num cenário educacional mais amplo, do qual fazem parte e dependem e, por essa razão, nele se espelham. Isso explica a tendência para repetir modelos pré-estabelecidos. Mas não se pode perder de vista o fato de que é necessário uma reinterpretação dos referenciais curriculares que constituem o ideário pedagógico global, tomando-se como ponto de partida as necessidades dos alunos, que devem ser sempre o foco central do trabalho pedagógico desenvolvido.

Apenas duas (14%) dentre as escolas, que compõem a amostra, apresentam um trabalho diferenciado buscando inovações curriculares. Em uma delas as atividades curriculares são realizadas em oficinas pedagógicas e, na outra, as atividades ligadas à escolarização se dão apenas no nível de uma alfabetização funcional para aqueles alunos com comprometimentos acentuados, que não puderam ser encaminhados para inclusão em escolas regulares comuns.

Em uma das escolas visitadas, a escolaridade é trabalhada em etapas, até a educação de jovens e adultos. O trabalho é realizado em ciclos atingindo o nível de 2ª série – 1ª etapa de alfabetização. Em outra, a enturmação na Educação de Jovens e Adultos – EJA é feita segundo critérios cognitivos e numa terceira instituição, a preparação para o trabalho é feita por meio de aulas vinculadas ao artesanato, à culinária e à horticultura.

Todas as escolas funcionam em período diurno e oferecem escolarização básica em cursos de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino profissional, atendendo a alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, em educação precoce, educação estruturada para autistas, educação funcional e profissional. Várias escolas desenvolvem programas de educação artística, onde os alunos realizam atividades diferenciadas.

A maioria das crianças atendidas apresenta deficiência mental, transtornos do desenvolvimento, deficiências motoras e físicas, auditivas, visuais, múltiplas, e, em alguns casos, dificuldades de aprendizagem. É importante observar que a população atendida aproxima-se do tipo de aluno destinatário de um atendimento em escola especial, à exceção das chamadas “dificuldades de aprendizagem” Embora na concepção de alguns teóricos a inclusão tenha que ser “de todos”, consideramos que, em alguns casos, ela

se torna difícil pela necessidade de um atendimento específico que a escola comum não possa prover e pela natureza dos cuidados que esses alunos demandam.

Pudemos observar nas escolas, durante as aulas, atividades curriculares muito semelhantes àquelas desenvolvidas com os alunos que frequentam escolas comuns, apesar da presença de algum esforço no sentido de fazer as adaptações curriculares necessárias.

Possivelmente, pelo fato de a maioria dos professores serem cedidos pelos órgãos oficiais, o currículo desenvolvido guarda uma estreita semelhança com o modelo institucional adotado nas escolas comuns. Nas atividades em sala de aula, não foi possível identificar, em nossas observações, algum tipo de adaptação curricular feita para os alunos em especial. As exceções ficam a cargo das salas onde só eram encontrados alunos com deficiências auditivas, visuais, ou de autistas.

Uma adaptação curricular é uma medida ou um conjunto de medidas que buscam flexibilizar e adequar o currículo geral às características dos alunos nos diferentes níveis de concretização – no currículo como um todo, na sala de aula ou nas atividades pedagógicas.

Para que os alunos com necessidades especiais possam participar de um ambiente rico em oportunidades educacionais, visando a uma aprendizagem significativa, com resultados favoráveis, é necessário que sejam feitas adaptações curriculares como via de acesso ao currículo, com apoio adequado, recursos especializados juntamente com uma formação continuada dos profissionais de educação. A proposta de um programa de diversificação curricular requer a colaboração entre os professores e a equipe clínica pedagógica para avaliar as necessidades educacionais de seus alunos e propor atividades que desenvolvam suas possibilidades.

Em uma das escolas incluídas no estudo foi possível presenciar a avaliação dos alunos, feita pela equipe clínica pedagógica. Essa avaliação consistia na análise dos planos de desenvolvimento individual – PDI de cada um dos alunos, discutido por todos os profissionais envolvidos, para reorganização das atividades previstas, se necessário. Foi possível verificar a presença de um funcionamento cooperativo dessa equipe, evidenciando-se um trabalho produtivo entre todos os profissionais da instituição.

Outras formas de avaliação, mais progressistas também foram encontradas. Numa escola, segundo informações da diretora, *“todas as avaliações pedagógicas são individuais, mas todos os profissionais se auto avaliam e avaliam os alunos”*.

Como em todos os outros aspectos, em relação à avaliação, pudemos também observar, em algumas escolas, situações onde se constatou a presença de modelos bastante arcaicos e tradicionais. Isso nos faz pensar que, embora a legislação seja a mesma para todas, cada escola é diferente em função de uma multiplicidade de variáveis que interagem entre si (história, estrutura organizacional, cultura, contexto sócio-cultural no qual se insere, etc.). Assim posto, fica evidente que a posição de cada escola para responder educativamente a alunos diversos também difere, o que nos leva a afirmar que a aten-

ção à diversidade dos alunos deve ser o eixo central estruturador do trabalho pedagógico.

Todas as escolas visitadas têm uma direção e apresentam algum tipo de coordenação pedagógica; em alguns casos é realizada por uma única pessoa (geralmente um profissional da área educacional) e, em outros, se organiza de forma colegiada (mais de um profissional respondendo pela coordenação). Há indicações de trabalho cooperativo entre os profissionais em todas elas, conforme registro de entrevistas realizadas: “*Trabalhamos bem integrados,*” diz um profissional. Outro afirma que “*existe uma dinâmica, a escola é grande, sempre que possível nos entrosamos, um profissional complementa o trabalho do outro com pontos de vista diferentes*”.

Não tivemos acesso em nenhuma das escolas aos projetos educacionais e pedagógicos. O projeto educacional é resultado de um consenso e um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educacional numa finalidade comum. É um instrumento de gestão que define a identidade da escola, formula os objetivos que pretende e expressa a estrutura organizacional da instituição, sempre considerando o conhecimento da realidade em que o trabalho será desenvolvido, a população a que se destina, e a formalização dos preceitos da legislação específica que a determinam.

Foram aplicados 328 questionários aos professores das instituições. Nesse questionário, eles responderam questões relacionadas ao tempo de permanência na instituição, área de atuação, além de condições de trabalho em relação às instalações físicas, materiais e equipamentos disponíveis, dentre outras.

Em relação ao tempo de permanência na instituição, constatamos que há baixa rotatividade entre os professores, aspecto esse importante de se relatar. Da amostra global, 259 professores, o que corresponde a 79% da amostra, desenvolvem seu trabalho dentro da mesma escola em um período que vai de dois a dez anos.

O remanejamento de professores e a alta rotatividade são usualmente apontados, nas escolas comuns, como fatores que interferem negativamente no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos. Esse é um aspecto positivo que colabora para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem nas Apaes.

A tabela abaixo indica o tempo de permanência dos professores na instituição:

Tabela 19		
Tempo de trabalho dos professores nas instituições Apae		
Tempo na instituição	Nº. de professores	%
Menos de 1 ano	37	11
Entre um ano e dois anos	30	9
Entre mais de dois anos e menos de cinco anos	68	21
Entre cinco anos e dez anos	92	28,4
Mais de dez anos	99	30
Não especificado	2	0,6
Total	328	100

Fonte: Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - PUC Minas Virtual, 2005

Em relação à área de atuação, 105 professores trabalham na Educação Infantil, 131 no ensino fundamental, 63 na Educação de Jovens e Adultos e 41 na Educação Profissional. Existem ainda outros professores nos questionários que aparecem como regentes de educação artística, em número de 16, 10 em educação física, 19 em serviço de apoio pedagógico e 62 professores dizem trabalhar em outras funções. Nesse item, área de atuação, encontramos uma discrepância na soma final dos resultados, já que ultrapassa o número total de 328 professores. Esse fato pode ser atribuído a uma falha do questionário aplicado que não previu essa possibilidade: alguns professores, por exercerem mais de uma função, apareceram em mais de uma modalidade de ensino. Um professor que trabalha com classe de ensino fundamental, por exemplo, pode também trabalhar em classes do serviço de apoio, em outro turno.

Em relação às condições físicas apresentadas pelas instituições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, 212 professores, correspondendo a 64,6% da amostra, responderam que são muito adequadas ou adequadas ao trabalho; 113 (34,4%) responderam que são pouco adequadas/inadequadas ou muito inadequadas/precisando melhorias. Apenas três professores não responderam a esse item, conforme tabela a seguir:

Tabela 20 Adequação das instalações físicas com relação às condições de trabalho pedagógico		
Condições das instalações físicas	Frequência	%
Instalações físicas muito adequadas ou adequadas	212	64,6
Instalações físicas pouco adequadas/inadequadas ou muito inadequadas/precisando melhorias	113	34,4
Não respondeu	3	1
Total	328	100

Fonte: Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - PUC Minas Virtual, 2005

Em relação aos equipamentos disponíveis a maior concentração das respostas aponta para a adequação, apesar de encontrarmos uma porcentagem significativa de professores que, apesar de considerá-los adequados, julgam que são insuficientes, como pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 21 Condições de trabalho com relação aos equipamentos disponíveis		
Condições dos equipamentos disponíveis	Frequência	%
Suficientes e adequados	110	33,5
Adequados, mas em número insuficiente	194	59,2
Com bom número, mas inadequados	8	2,4
Inadequados e Insuficientes	12	3,6
Não respondeu	4	1,3
Total	328	100

Fonte: Pesquisa de Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - Pucminas Virtual, 2005

As respostas ligadas aos materiais pedagógicos disponibilizados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico também são positivas. Dos 328 professores que responderam ao questionário, 308 (93,8%) consideram que os materiais pedagógicos são adequados, sendo que, parte deles, 175 professores (53,3% da amostra) acham que apesar de adequados os materiais são em número insuficiente. Vejamos a distribuição das respostas na tabela abaixo:

Tabela 22		
Condições de trabalho com relação aos materiais pedagógicos		
Materiais pedagógicos	Frequência	%
Suficientes e adequados	133	40,5
Adequados, mas em número insuficiente	175	53,3
Com bom número, mas inadequados	6	1,8
Insuficientes	10	3,1
Não respondeu	4	1,3
Total	328	100

Fonte: Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - Pucminas Virtual, 2005

De acordo com os resultados obtidos nos questionários aplicados aos professores, podemos afirmar que a maioria desses profissionais faz uma avaliação positiva de suas condições de trabalho, em relação às instalações físicas, materiais pedagógicos e equipamentos disponíveis.

Esses aspectos infra-estruturais do currículo escolar, os materiais curriculares, são variáveis metodológicas de grande importância para o trabalho educativo, já que determinam em parte, as decisões tomadas para a concretização das situações de ensino. Os materiais curriculares são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao professor referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino e aprendizagem.

Sem dúvida, os equipamentos, as instalações físicas e a qualidade dos materiais pedagógicos determinam, em muito, a atividade dos professores no que diz respeito à organização dos conteúdos, as relações interativas em classe, o uso do tempo e do espaço nos trabalhos em oficinas, dentre outros.

Todavia, as opiniões manifestadas por esses professores em relação aos aspectos apontados anteriormente causam-nos certa perplexidade visto que as observações feitas pela equipe de pesquisadores em algumas das escolas visitadas não nos permitiram concordar com essas afirmações. Encontramos escolas com instalações muito precárias, além de material e equipamentos inadequados e em número insuficiente. Esse aspecto foi abordado na análise sobre as condições de funcionamento, no item 3.1, que trata da gestão das unidades. As análises mostram que várias unidades apresentam dificuldades infra-estruturais e de condições de funcionamento, o que contradiz a posição dos professores.

Em relação ao tempo da jornada de trabalho, as opiniões também foram positivas. 90,8% dos professores, ou seja, 298 profissionais afirmaram que a sua jornada de trabalho é adequada para as atividades pedagógicas desenvolvidas. Apenas 28 não concordam com a maioria: 12 (3,7%) professores consideram que a jornada de trabalho é pouco adequada em relação a sua duração; 15 (4,6%) acham que é pouco adequada em

relação à distribuição de tempo e apenas 1 (0,3%) professor manifestou-se com relação à inadequação, conforme nos mostra a tabela a seguir:

Tabela 23 Condições de trabalho com relação a duração da jornada de trabalho		
Condições da jornada de trabalho	Frequência	%
Jornada de trabalho adequada para as atividades desenvolvidas	298	90,8
Jornada de trabalho pouco adequada para as atividades desenvolvidas em relação a sua duração	12	3,7
Jornada de trabalho pouco adequada com relação à distribuição do tempo	15	4,6
Jornada de trabalho inadequada	1	0,3
Não respondeu	2	0,6
Total	328	100

Fonte: Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - PUC Minas Virtual, 2005

Com relação aos itens, condições de trabalho com relação ao tempo de dedicação dos alunos às atividades e em relação ao número de alunos atendidos simultaneamente, os resultados confirmam os dados já apresentados anteriormente. As respostas dadas pelos professores em relação a esses dois aspectos também são, majoritariamente, positivas, como podemos ver nas tabelas a seguir.

Tabela 24 Condições de trabalho com relação ao tempo de dedicação dos alunos às atividades		
Tempo de permanência dos alunos	Frequência	%
O tempo de permanência dos alunos é suficiente para as atividades	235	71,6
O tempo de permanência dos alunos é quase sempre suficiente	82	25,1
O tempo de permanência dos alunos é raramente suficiente para as atividades	7	2,1
O tempo de permanência dos alunos nunca é suficiente para as atividades	2	0,6
Não respondeu	2	0,6
Total	328	100

Fonte: Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - PUC Minas Virtual, 2005

Tabela 25		
Condições de trabalho com relação ao número de alunos atendidos simultaneamente		
Condições de trabalho com relação ao numero de alunos atendidos	Freqüência	%
Grande, considerando-se a sua diversidade	61	18,6
Adequado, mesmo considerando-se a sua diversidade	253	77,1
Pequeno, podendo ser atendido um número maior de alunos	3	0,9
Inadequado para o atendimento dos alunos	6	1,8
Não respondeu	5	1,6
Total	328	100

Fonte: Pesquisa de Avaliação Externa do Sistema APAE / MG- PUC Minas Virtual, 2005

Após descrição e análise feita e levando-se em consideração os dados encontrados podemos reafirmar que as escolas, por serem instituições geradas pela sociedade para cumprir determinadas finalidades, são diferentes, em sua gestão, nos conhecimentos socioculturais que incorporam, em seus valores e crenças e no espaço geopolítico que ocupam aspectos que se evidenciaram durante este trabalho.

Embora essas diferenças sejam naturais alguns pontos devem ser comuns a todas elas, quando se busca um ensino de qualidade, que contemple as diferentes capacidades dos indivíduos para promovê-las: a necessidade do desenvolvimento de um trabalho que transcenda o individual, assumindo uma clara dimensão coletiva; a existência de profissionais capazes de diagnosticar o contexto em que se insere sua tarefa, para tomar decisões oportunas e controlar sua efetividade, quando for necessário; a atenção à diversidade dos alunos, que é, em grande parte, responsabilidade de cada professor, mas deve ser ajudada por iniciativas preventivas e organizativas a serem promovidas no âmbito geral da escola.

3.4.2. O Desenvolvimento da Educação Profissional

A relação entre educação e trabalho tem sido historicamente analisada por vários teóricos da educação. Alguns defendem a total separação entre educação e trabalho, dado que são atividades de esferas diferentes da vida humana, enquanto outros, estabelecem uma relação intrínseca entre trabalho e educação. Saviani (1994) sintetiza bem essa discussão:

Entre as duas posições..., os educadores têm oscilado ao considerar a educação, apenas em termos gerais, com ou sem referências à formação vocacional e profissional, ou propondo um sistema dualista com a formação geral desvinculada da formação profissional ou, ainda, concebendo uma escola única que

pretenderia articular educação geral e formação profissional. (SAVIANI, 1994, p. 151).

A realidade da legislação educacional brasileira mostra que a opção pela prevalência da educação geral é consagrada e que foi instituída a formação profissional como uma modalidade da educação, dissociando formalmente a educação do trabalho. O que prevalece é a posição de que a educação é funcional ao sistema capitalista e que produz a qualificação básica para a inserção no sistema produtivo e na vida social cidadã. É uma discussão em aberto, que aponta para o caráter ideológico e reprodutivista da escola, embora alguns teóricos considerem a escola como uma das esferas de produção do sujeito, que se constitui a partir das condições objetivas de sua própria vida individual e coletiva e não, apenas, a partir de mecanismos reprodutores da forma de vida capitalista.

Esse cenário traz à tona algumas questões que estão no cerne da relação entre educação e trabalho na qual se insere a formação profissional. Uma primeira questão refere-se aos sujeitos em formação e suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, o que remete à questão dos alunos das Apaes. Uma outra questão é a realidade social em que sujeitos estão inseridos, ou seja, que tipo de inclusão no sistema produtivo é possível. A educação profissional deve, pois, aliar a compreensão dos sujeitos alunos e suas possibilidades e as exigências para o desenvolvimento das possíveis atividades de trabalho em que estarão inseridos. Cabe à educação fornecer os instrumentos para que os sujeitos-alunos constituam saberes que lhes dêem competências nas práticas de trabalho em que venham a se inserir.

Os saberes profissionais a serem constituídos pelos trabalhadores, segundo alguns teóricos, estão vinculados às práticas de trabalho e são vislumbrados nas habilidades desenvolvidas pelo sujeito individualmente. Cabe à formação profissional fornecer elementos teóricos e práticos que sejam instrumentos da constituição do sujeito-trabalhador. É o que alguns educadores denominam de formação de competências a ser desenvolvida pelo sujeito-aluno através da escolarização. As Diretrizes da Formação Profissional elaboradas pelo Ministério da Educação consagram essa perspectiva. Convém, ainda, analisar a legislação brasileira sobre a educação profissional, para que fique mais clara a possibilidade de atuação da APAE, na Educação Profissional.

A Educação Profissional é uma modalidade de educação contida na LDB, – Lei 9394/96, no Capítulo III do Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino. Portanto a Educação Profissional é constituinte da educação brasileira e pode ser desenvolvida em articulação com o ensino regular e por diferentes estratégias de educação continuada, tanto em instituições educacionais, quanto no ambiente de trabalho. O Decreto nº. 2.208 de 17 de abril de 1997, que regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – estabelece, no seu artigo 3º, os níveis da educação profissional:

I – básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

- II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por esse decreto;
- III – tecnológico – correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Essas considerações, a partir dos preceitos legais, mostram alguns caminhos para a Educação Profissional que podem ser desenvolvidos na APAE, como já vem sendo feito e como foi estabelecido no Projeto Águia. As considerações sobre os fundamentos devem orientar as opções de formação, tanto sob o ponto de vista das escolhas do tipo de curso a ser oferecido, quanto das opções pedagógicas. A pesquisa realizada permite traçar um perfil do que vem sendo realizado nas unidades com relação à modalidade e fornece indícios para que seja possível a introdução de práticas de formação que respondam às necessidades dos usuários da APAE.

As unidades APAE estão aptas a desenvolver a formação prevista no nível básico devendo buscar as condições materiais e pedagógicas para isso. Entretanto, é necessário que haja a compreensão mais clara do papel da educação profissional para as pessoas com deficiência e sua relação intrínseca com os princípios inclusivos. Essa relação entre educação profissional e inclusão deve produzir alguns movimentos internos em cada unidade apaeanas, a saber:

- a) Um primeiro movimento no sentido de compreender melhor a relação entre trabalho, educação e formação profissional.
- b) Um segundo movimento no sentido de relacionar a educação profissional com o sistema produtivo local, ou seja, preparar os usuários da APAE para que seja viável a sua inclusão na vida econômica, como produtores. A análise da economia local permitirá maior clareza, para que sejam buscadas as condições práticas para a formação, ou seja, que tipo de formação, com quais propósitos e com quais condições reais de aproveitamento dos alunos na vida produtiva.
- c) Um terceiro movimento que consiste na análise sobre os meios disponíveis e de aquisição possível para que sejam feitas as escolhas de cursos e atividades a serem desenvolvidos. Por meios devem ser entendidos os recursos físicos e materiais, mas também os recursos pedagógicos e os professores, instrutores e locais em que possam ser feitos os estágios profissionais.

A Educação Profissional tem uma estruturação prevista pelo Projeto Águia em três etapas que são bastante adequadas para a implementação do nível básico, conforme o regulamento legal. A proposta visa adequar a formação às condições dos alunos apaeanos e prevê:

- 1ª etapa – Preparação para o trabalho, como iniciação;
- 2ª etapa – Qualificação para o trabalho;
- 3ª etapa – Colocação no trabalho.

Após essas considerações, será analisada a situação da Educação Profissional no sistema APAE em Minas Gerais. Os dados coletados através dos questionários preenchidos em 2005 pelas unidades e enviados à Federação Estadual mostra a seguinte situação, com relação à Educação Profissional nas Apaes de Minas Gerais:

Tabela 26		
Número de APAES com turmas de Educação Profissional em 2004		
Nº de turmas	Nº de APAES	%
Uma turma	88	22,3
Duas ou três turmas	81	20,4
Entre 4 e 9 turmas	41	10,3
10 ou mais turmas	8	2
Nenhuma turma	149	37,4
Não responderam	30	7,6
Total de APAES	30	100

Fonte: Formulário das APAES – ano 2005 Dados informados no site: ww.apaeminas.org.br/quest

A análise da tabela mostra que a maioria das unidades, 55%, tem alguma atividade ligada à Educação Profissional, com o número de turmas variando, podendo haver, apenas, uma ou mais de dez turmas. Há, pois, uma perspectiva positiva com relação à criação e manutenção da Educação Profissional nas unidades da APAE em Minas Gerais.

No entanto, a análise feita através da avaliação, nas unidades da amostra, traça um quadro de dificuldades com a Educação Profissional dos usuários que podem ser assim identificadas:

1. Dificuldades de ordem material e infra-estrutural, não sendo encontradas instalações e equipamentos adequados para o desenvolvimento de formação profissionalizante. Há, em algumas unidades, instalações como laboratório de informática, horta, oficina de artesanato e cerâmica que fornecem boas condições para atividades de formação profissional. De uma forma geral, entretanto, prevalece a dificuldade com as condições para a formação profissional dos usuários da APAE.
2. Dificuldades com relação ao entendimento dos conceitos da Educação Profissional, prevalecendo, em quase todas as unidades o desenvolvimento de atividades com artesanato sob a responsabilidade dos professores de Arte. É preciso reconhecer que essas atividades de cunho manual e de práticas artesanais têm importância formativa para os alunos da APAE. Entretanto, é necessário compreender os limites das possibilidades da inclusão no trabalho se a formação profissional estiver ligada, apenas, a essas práticas. Sob o ponto de vista pedagógico da formação, na maioria dos casos, as atividades de formação profissional não apresentam uma estruturação formal, com um currículo formalizado, com práticas encadeadas. Em muitos casos, as atividades estão vinculadas ao desenvolvimento de habilidades motoras gerais necessárias à vida cotidiana dos alunos. As práticas de formação profissionais estão, ainda, no nível da preparação para o trabalho, em que é feita a vivência de práticas para o trabalho, sem a preocupação de desenvolver um programa, tal como é previsto no Projeto Águia, de preparação para o trabalho e pré-

profissionalização. Há, em raras situações, atividades de qualificação para o trabalho e articulação com o sistema local de empregos. Os dados de colocação evidenciam que, na maioria das unidades, a colocação no trabalho é muito pequena ou insignificante, ou não existe. Nas unidades em que há um processo de colocação no trabalho, há uma maior compreensão da economia local e a busca pela qualificação profissional adequada e, em alguns casos, articulada com empresas empregadoras.

3. Dificuldades em relacionar sistema produtivo local e formação profissional. Essas dificuldades podem ser explicadas pela não compreensão das possibilidades de aquisição de competências dos alunos e suas possíveis habilidades no trabalho, na configuração das deficiências físicas ou mentais que esses possam ter. Alie-se, a isso, a questão de equipamentos e materiais disponíveis, além da indisponibilidade de corpo docente qualificado. É comum serem encontradas práticas de agricultura com hortas, práticas de cerâmica, dentre outras, em locais em que a demanda seja por trabalho em comércio e serviços ou indústria.

A superação dessas dificuldades deve sustentar-se, em primeiro lugar, na compreensão clara do papel que a formação profissional representa para os alunos com relação a sua inclusão no trabalho e na vida social ampla e, em segundo lugar, no estabelecimento de programas de formação adequados a alunos com suas possibilidades e limitações. A inclusão no trabalho representa uma grande tarefa para a APAE, uma vez que isso representa, sob o ponto de vista do sujeito com deficiência, uma perspectiva de vida mais independente e a ampliação de seus leques de possibilidades vitais e sociais. A educação profissional é um instrumento fundamental para a inclusão social, garantia de direitos de cidadania das pessoas com deficiência, missão central da instituição apaiana.

3.4.3. O Atendimento Educacional Especializado e o Atendimento Clínico

O atendimento educacional especializado e o atendimento clínico direcionado às pessoas com necessidades educativas especiais, sobretudo no que diz respeito às relações entre a saúde e a educação, têm necessariamente que serem analisados no terreno da interdisciplinaridade, terreno esse que tem sido foco de intensos debates.

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 60, ganhando força na década de 70, em princípio com uma preocupação maior voltada para as conceituações básicas e explicações terminológicas. Apesar de terem presença no cenário brasileiro desde as décadas mencionadas acima, as idéias sobre o tema somente chegaram com força à escola nos anos 90. Os educadores começaram a perceber que a interdisciplinaridade constitui-se numa exigência primordial para o desenvolvimento dos trabalhos na área do conhecimento e de educação.

Tradicionalmente, os conteúdos culturais das diversas ciências que constituem o legado da humanidade se agrupam em um número variado de disciplinas. Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado campo. Cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, que constitui seu objeto de estudo e cada uma

delas, em sua especialização, criou um corpo diferenciado, com a pretensão de representar diferentes parcelas da experiência e do conhecimento humano.

Embora as disciplinas manifestem certa continuidade ao longo de sua existência, (especialmente em suas estratégias para selecionar os problemas de que se ocupam e as mudanças em seus conteúdos), estão em constante transformação e evolução, fruto das contingências que modelam e condicionam a mentalidade e dos ideais dos homens e mulheres que constroem e reconstróem os conhecimentos.

Nos dias atuais, em função das necessidades de uma educação globalizadora, que promova o conhecimento e a compreensão do mundo, capacitando o aluno para viver ativamente no mesmo, têm-se desenvolvido cada vez mais, formas diferenciadas de tratar não só os conteúdos escolares, mas também os problemas de um modo geral, pela via da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questionando a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola historicamente se constituiu.

Ao discutir sobre a questão da interdisciplinaridade, Petraglia (1979) afirma que:

“já não é mais possível buscarmos respostas e soluções para os problemas de forma isolada. E ainda que as busquemos de forma individualizada, não é possível que a discussão fique restrita apenas a determinadas áreas do conhecimento. É fundamental a percepção de que um problema é constituído por múltiplas facetas, necessitando de estudos inter-relacionados para a sua solução”. (PETRAGLIA, Isabel. 1993, pag.31)

Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos e dados próprios. Assim posto, a escola, e mais especificamente a escola especial, é o espaço privilegiado para a vivência interdisciplinar, pois lá se encontram profissionais com as mais diferentes formações, alunos diferentes e realidades sociais diferentes que têm que ser integradas em torno de um objetivo comum, ou seja, o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas que lá se encontram.

Atualmente, já aparecem preocupações, por parte de muitos profissionais, em aprender a atuar coletivamente no âmbito institucional, buscando compreender e construir um trabalho dentro de um contexto interdisciplinar, pautado por questões teóricas em comum, que podem enriquecer o olhar em relação aos fenômenos educacionais.

Atuar com outros profissionais pode ajudar a romper com uma visão dominante de certa preponderância de umas áreas em detrimento de outras, compreendendo cada vez mais que é necessário ir além dos conhecimentos específicos de uma determinada área científica para facilitar a compreensão da complexa teia de relações presentes no

cotidiano de uma organização social. O trabalho coletivo possibilita essa troca, através dos “diferentes olhares” para um mesmo fenômeno.

Para Fazenda (1994), o pensar e o agir interdisciplinar estão ancorados na concepção de que nenhum conhecimento esgota-se em si mesmo, no sentido da completude do fenômeno estudado; por isso, a ação direciona para o diálogo, para a necessidade da interlocução com outras áreas do conhecimento, buscando, através dessa mediação, novas perspectivas da realidade e dos fenômenos estudados. Como afirma Morin (1985)

“ (...) o problema não está em que cada um perca a sua competência. Está em que a desenvolva suficientemente para articular com as outras competências (disciplinas e conhecimentos) que, ligadas numa cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento (MORIN, 1985, p.33).

O trabalho cooperativo e interdisciplinar na escola é, pois, um fator fundamental para impulsionar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Feitas essas colocações iniciais para uma maior compreensão da temática que ora introduzimos, vamos tratar dos aspectos analisados, com relação ao atendimento educacional especializado e o atendimento clínico nas instituições Apaes visitadas.

3.4.3.1. O Atendimento Educacional Especializado

Em relação ao atendimento educacional especializado, a Constituição Federal de 1988 prevê no artigo 208, que “ocorra preferencialmente na rede regular de ensino, o que significa que esse atendimento deve ser realizado nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, autorizadas e norteadas pela legislação educacional”.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e Cultura, 1994, o atendimento especializado deve ser entendido como “... uma intervenção educacional que propicia ao aluno com dificuldades de aprendizagem a aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas, motoras e sociais, por meio de procedimentos pedagógicos compatíveis com suas necessidades”. Ainda, segundo a Carta Constitucional, o atendimento especializado poderá ser oferecido fora da rede regular de ensino, no entendimento que ele é um complemento e não uma substituição do que é oferecido na escola comum.

O atendimento especializado diz respeito a tudo o que for necessário aos alunos com deficiência, com o sentido de desenvolver as suas subjetividades, constituindo-se em um direito desses, a ser oferecido em horários diferentes daqueles das escolas comuns. Esse atendimento é complementar e necessariamente diferente do ensino escolar e se destina a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos exigidos para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como

por exemplo, o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras); o ensino de língua portuguesa para surdos; sistema braille; orientação e mobilidade para pessoas cegas; Soroban; tecnologias assistivas; educação física especializada; atividades de vida autônoma e social, dentre outros. O atendimento educacional especializado deverá ser planejado de acordo com a deficiência do aluno e os professores que atuam no atendimento especializado devem ter além da formação básica em pedagogia, uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe atender.

Esse atendimento não deverá ser eminentemente clínico, devendo assegurar sua característica tipicamente educacional. Assim, o objetivo do atendimento educacional especializado é possibilitar ao aluno a construção do “conhecimento para si mesmo” facilitando o desenvolvimento do seu conhecimento de mundo. A escola comum e o atendimento especializado deverão se beneficiar mutuamente das ações desenvolvidas em conjunto, promovendo o desenvolvimento do aluno com deficiência, usando a sinergia do atendimento escolar, especializado e clínico.

O atendimento especializado seria, portanto, parte da estrutura das escolas, setor compostos por seus métodos, profissionais e alunos assistidos que, de forma integrada, pretendem alcançar objetivos educativos previamente planejados. A finalidade da equipe interdisciplinar consiste em colaborar para incrementar a qualidade do ensino, fortalecendo o desempenho escolar do aluno.

Assim, o atendimento especializado desempenha um importante papel no campo educativo. Talvez resida nessa importância a razão pela qual a comunidade e os outros setores das escolas cobram tanto a qualidade e desempenho desse serviço, como ficou constatado nesta avaliação, nos índices que mensuraram a importância do trabalho interdisciplinar, para o desempenho dos alunos na escola e para o trabalho realizado pela Apae.

Nos questionários aplicados aos professores, os resultados demonstram a importância dessa equipe para o desempenho dos alunos nas atividades escolares e para o trabalho realizado pela Apae, como se pode ver na tabela a seguir:

Tabela 27		
Opinião dos professores sobre a importância dos serviços especializados para o desempenho dos alunos nas atividades escolares		
Importância de Serviços especializados no desempenho de alunos	Frequência	%
Importante e suficiente	131	39,9
Importante e insuficiente	176	53,6
Razoavelmente importante e suficiente	13	3,9
Razoavelmente importante e insuficiente	3	1,0
Não respondeu	5	1,6
Total	328	100,0

Fonte: Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - PUC Minas Virtual, 2005

Esses resultados revelam que nas unidades pesquisadas, um número expressivo de professores, 307 dos 328 que responderam ao questionário, considera o atendimento especializado importante para o trabalho realizado pela Apae, sendo que mais da metade do grupo total, 176 (53,6), afirma que é importante, mas insuficiente para atender a demanda. Esse fato ganha significado quando confrontado com os números encontrados na tabela abaixo onde 206 professores, o que corresponde a 62,8% da amostra, declararam que os serviços especializados são realizados a partir da demanda e sem programação permanente, como se pode ver na tabela abaixo:

Tabela 28		
Avaliação pelos professores do atendimento dos serviços especializados		
Avaliação do atendimento dos serviços especializados	Freqüência	%
Atendimento estruturado, permanente e programado	106	32,3
Atendimento estruturado e programado a partir da demanda	139	42,4
Atendimento feito a partir da necessidade, sem programação permanente	67	20,4
Atendimento dispensável	3	0,9
Não respondeu	13	4,0
Total	328	100,0

Fonte: Avaliação Externa do Sistema APAE / MG - PUC Minas Virtual, 2005

Em relação aos profissionais entrevistados, a grande maioria avaliou como importante o seu trabalho, tanto para incremento das atividades escolares dos alunos quanto para o conjunto das ações desenvolvidas pela Apae, afirmando haver um entrosamento entre eles e um clima favorável ao desenvolvimento das atividades educativas. Embora a quase totalidade tenha avaliado como “articulada” a relação entre a equipe especializada e os professores, não nos pareceu ser esse um dado real. Se confrontarmos os resultados das respostas dos professores nos questionários com as falas dos profissionais nas entrevistas, percebemos claramente uma contradição, verificada também pela equipe de avaliadores em observações feitas nas instituições. Há evidências de certo distanciamento entre a equipe de atendimento especializado e o trabalho desenvolvido pelos professores.

Como se dá tal incoerência? Até onde os dados puderam ser confrontados só há uma hipótese para explicar essa contradição: uma percepção disseminada e cristalizada na crença da “boa articulação” entre a escola e atendimento especializado. Esse dado parece ser bastante representativo da ausência de uma interface entre esses dois grupos.

A unanimidade em relação à articulação pode sugerir uma caminhada paralela, sem nenhum aprofundamento das vias de comunicação e interação, percebida pelo tom enfático e em monobloco da fala de quase todos, de que há uma “articulação, mas somente quando a necessidade se impõe”, como pode ser vista nas falas abaixo:

“Tudo é discutido com os profissionais. As adaptações, por exemplo: eu não sei avaliar qual adaptação é possível para alguns alunos com deficiência física. Então, a terapeuta ocupacional vem aqui e me orienta.”

“Não vejo dificuldades na articulação entre os profissionais da Apae; tudo é junto, em conjunto.”

“Temos um trabalho articulado: trocamos informações sobre os alunos com os outros profissionais e com os professores, quando necessário.”

Observa-se que, na maioria das falas, enfatiza-se a colaboração “quando necessária”, deixando transparecer a ausência de um trabalho cooperativo sistemático. Tal fato nos leva a afirmar que o atendimento especializado caminha na contramão do desejável. Monereo e Solé (2000) chamam a atenção para a importância de uma atuação planejada dessa equipe feita regularmente, pois a cooperação não pode ser pontual e ficar reduzida aos chamados de outros setores ou profissionais. Essa declaração é emblemática e foi muito frequentemente encontrada nas entrevistas realizadas.

Os dados apresentados revelam a ausência de um planejamento sistemático das atividades ou projetos para o atendimento especializado nas instituições Apaes visitadas, no sentido de se buscar um trabalho integrado entre atendimento educacional especializado e escola. Com relação ao planejamento das ações, parece localizar-se aí a fragilidade da atuação desse atendimento. O trabalho pedagógico desenvolvido por ambos, deve acontecer de forma harmoniosa e integrada, pois um beneficia o outro e, por essa razão, não podem caminhar de forma linear e independente. Na escola, o aluno constrói um conhecimento exigido socialmente, que depende de aprovação e reconhecimento de sua aquisição por um outro, seja ele o professor, pais, autoridades escolares, exames e avaliações institucionais; no atendimento educacional especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico.

Assim, espera-se da Apae, enquanto escola especial, uma reorganização dos seus serviços de atendimento especializado de maneira efetiva, clara e formalmente registrada, objetivando uma adequação às novas conjunturas da escola, em permanente transformação.

3.4.3.2. O Atendimento Clínico e o Sistema Único de Saúde – SUS

A última questão proposta para ser avaliada, nesta pesquisa, pretendia conhecer a natureza do trabalho clínico desenvolvido na área de saúde e suas relações com o Sistema Único de Saúde.

Ao contemplarmos em nossa análise a questão do atendimento clínico nas instituições Apaes, nos voltamos obrigatoriamente para a questão da saúde e da educação. As relações ente esses importantes campos do conhecimento social e humano sempre existiram. O relato do trabalho desenvolvido pelo médico e educador Itard, com o menino

selvagem, em 1800, dá um primeiro testemunho desta relação. Itard acreditava que o menino selvagem, jovem encontrado nos bosques da França, com falhas nas funções da linguagem, do comportamento e da socialização, poderia ser recuperado para o mundo da cultura se fosse submetido a métodos educacionais.

Desde então, sempre que se tem como objetivo atender pessoas, para melhorar suas condições de vida, o trabalho a ser desenvolvido fica dividido entre essas áreas. A parceria entre saúde e educação nunca foi fácil e nem acontece de forma harmoniosa, mas em nossos dias vem sofrendo intensas transformações. Na atualidade, o conhecimento difundido sobre a necessidade da inclusão social e o novo conceito de saúde amplia seu campo de atuação, trazendo para o seu bojo a importância de se considerar questões éticas de direitos humanos e de cidadania para o sujeito com necessidades especiais e sua família. Em relação à saúde, temos assistido nas últimas décadas, a uma mudança paradigmática muito importante no que diz respeito ao seu conceito: da ausência da doença para a noção de bem-estar físico e mental, e daí para uma abordagem mais ampla que inclui uma adequação de vida social. A concepção “curativista” que dominou o campo da medicina durante um longo período de nossa história foi substituída pelo conceito de “vigilância à saúde, traduzido, na prática, pela promoção da saúde”.

Ao longo do tempo, esse conceito esteve ligado ao modelo semiológico descritivo, que concebia a saúde como “ausência de sintomas”. A saúde é hoje considerada como um complexo processo qualitativo que define o funcionamento completo do organismo, integrando-se, de forma sistêmica, o somático, o psíquico e o social, que formam uma unidade, onde o que afeta um irá atuar necessariamente sobre o outro. Assim posto, as condições sociais estão intimamente ligadas ao desenvolvimento da saúde, na medida em que toda sociedade é composta por organizações socioeconômicas e estas acabam determinando o modo de vida dos homens presentes em cada grupo social.

O Brasil vive hoje a experiência da implementação, na prática, dessa revolução teórica, encaminhada por força da nova Constituição, precedida e acompanhada de intensas discussões políticas e acadêmicas, porque as respostas dadas pela sociedade aos problemas de saúde devem decorrer do conceito de saúde atual, ou seja, do paradigma que institui esse conceito o qual, por sua vez, responde ao contexto socioeconômico, político e tecnológico vigentes.

A promoção da saúde define-se, então, por uma visão sistêmica de saúde, compreendendo que fatores relacionados ao modo de vida dos homens estarão atuando de forma direta nas reais possibilidades de uma vida saudável ou não. Com isso, a concepção de saúde é ampliada para além dos limites da ausência de doença e está ligada aos vários aspectos que estão presentes na vida do homem, como moradia, lazer, educação, trabalho, etc.

Evidencia-se, portanto, a importância da saúde e suas relações com o processo educativo e, em consequência, o papel da escola como uma das instituições básicas da sociedade, no processo de desenvolvimento da saúde. A construção de um projeto educati-

vo com o objetivo de atender crianças e jovens com necessidades especiais tem obrigatoriamente que articular ações entre a saúde e a educação.

No caso das instituições Apae, essa questão adquire relevância se considerarmos a especificidade do público que ali é atendido – crianças com necessidades educativas especiais. Sabemos que muito se pode fazer pelo desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças se levarmos em consideração suas possibilidades, mudando o enfoque da doença para a saúde.

Atualmente, falar em saúde no Brasil é falar no Sistema Único de Saúde – SUS. O Sistema Único de Saúde constitui o modelo oficial público de atenção à saúde em todo o país, sendo um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo e o único a garantir, legalmente, assistência integral e totalmente gratuita para a totalidade da população.

De acordo com definição da Lei Orgânica de Saúde, lei federal 8.080/90, o Sistema Único de Saúde – SUS “é o conjunto de ações e serviços de saúde prestados por órgãos e instituições públicas Federais, Estaduais e Municipais, da Administração Direta e Indireta e das Fundações mantidas pelo Poder Público e complementarmente pela iniciativa privada”. É uma nova formulação política e organizacional para o reordenamento dos serviços e ações de saúde e um sistema ou conjunto de unidades, de serviços e de ações, que interagem para um fim comum, tem a mesma doutrina e os mesmos princípios organizativos em todo o território nacional, e está sob a responsabilidade das esferas federal, estadual e municipal de governo, visando à promoção e recuperação da saúde.

Tendo como filosofia os princípios de **equidade** (todo cidadão é igual perante o Sistema Único de Saúde e será atendido conforme as suas necessidades), **universalidade** (todas as pessoas têm direito ao atendimento, independente da cor, raça, religião, local de moradia, situação de emprego ou renda, etc.), **descentralização** (redistribuição das responsabilidades às ações e serviços de saúde entre os vários níveis de governo, a partir da idéia de que quanto mais perto do fato a decisão for tomada, mais chance haverá de acerto) e **integralidade** (as ações de saúde devem ser combinadas e voltadas ao mesmo tempo para prevenção e a cura), foi construído na tentativa de acabar com as diferenças de oportunidades e atendimento à saúde entre os cidadãos brasileiros, de acordo com os princípios estabelecidos pela Constituição Brasileira, – “saúde para todos e como direito de todos”, já referidos anteriormente. O SUS é orientado ainda pelos princípios organizativos de regionalização, hierarquização, resolutividade, participação social e complementaridade.

Pela descentralização, cabe aos municípios a maior responsabilidade na implementação das ações de saúde diretamente voltados para os seus cidadãos. A Lei 8.080 e as NOBs (Norma Operacional Básica do Ministério da Saúde) que se seguiram definem precisamente o que é obrigação de cada esfera de governo.

O acesso da população à rede deve se dar através dos serviços de nível primário de atenção, que devem estar qualificados para atender e resolver os principais problemas que demandam serviços de saúde. No nível da Unidade Básica de Saúde, se resolve

80% dos problemas. Os que não forem resolvidos nesse nível deverão ser referenciados para os serviços de maior complexidade tecnológica. O nível secundário resolve 15% dos problemas de saúde e constituem os Centros de Especialidades. No nível terciário de atenção à saúde estão os hospitais de referência que resolvem os 5% restantes dos problemas de saúde.

A Participação dos Cidadãos ou Controle Social é a garantia constitucional de que a população através de suas entidades representativas poderá participar do processo de formulação das políticas de saúde e do controle de sua execução, em todos os níveis desde o federal até o local.

Essa participação deve se dar nos Conselhos de Saúde. É um órgão colegiado com caráter permanente e deliberativo, composto por representantes do governo, prestadores de serviço, profissionais de saúde e usuários, com representação paritária. Atua na formulação de estratégias e no controle da execução das políticas de saúde, sendo que suas decisões requerem a homologação do chefe do poder legalmente constituído em cada esfera do governo. Além dos Conselhos, as Conferências de Saúde nas três esferas de governo são as instâncias máximas de deliberação, devendo ocorrer, pelo menos, a cada quatro anos. A Conferência de Saúde é convocada para avaliar a situação de saúde e propor as diretrizes para a formulação de políticas nos níveis nacional, estadual e municipal, definindo as prioridades e linhas de ação. É dever das instituições oferecerem informações e conhecimentos necessários para que a população se posicione sobre as questões que dizem respeito à sua saúde.

Apesar dos problemas, que vem enfrentando, o SUS trouxe inegáveis avanços e benefícios ao nosso povo. Representa o resultado de um trabalho que se constrói a cada dia, uma vez que as ações mudam, na medida em que as necessidades do povo mudam e, portanto, a vigilância e o cuidado com esse projeto de Estado, são tarefas de todos, indo ao encontro a um dos princípios em que se fundamenta, ou seja, a participação da população no controle social do sistema.

Os princípios de equidade e universalidade do Sistema Único de Saúde implicam no atendimento a toda a população independentemente de suas condições sociais, políticas, raciais e a inclusão social das pessoas com necessidades especiais, garantem-lhes o direito de serem incluídas socialmente e gozarem de todos os benefícios sociais disponíveis à população.

Com base nesses pressupostos, a Portaria nº.1.635 do Ministério da Saúde abre possibilidades para a realização de convênios entre o SUS, através de suas agências representativas, e as instituições Apae, como unidade prestadora de serviços de saúde.

Esse credenciamento se deu pela necessidade de aprimoramento da assistência à pessoa com deficiência, buscando seu desenvolvimento e contribuindo decisivamente para a melhoria de sua condição de vida e integração social, ampliando suas potencialidades laborais e sua independência.

Para um maior conhecimento sobre as possibilidades de convênio entre o SUS e as instituições – quais as exigências e em que circunstâncias esses convênios eram reali-

zados visitamos a Secretaria de Estado da Saúde e a Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte. Tivemos acesso às informações e orientações legais, em publicações da SES-MG, com instruções e procedimentos necessários à realização dos convênios.

As condições para realização dos convênios SUS/APAE se encontram na mesma Portaria MS/GM N°. 1.635, de 12 de setembro de 2002, acima citada, que define sobre a natureza do atendimento às pessoas deficientes mentais ou autistas. Define ainda os procedimentos a serem realizados sob a responsabilidade do Sistema Único de Saúde.

Algumas unidades da APAE já possuem convênio com o SUS ou com a Secretaria de Estado da Educação, outras estão em fase de elaboração e ainda existe um número bastante significativo que não possui o aludido convênio, como podemos ver nas tabelas a seguir. Esses convênios incluem parte do atendimento realizado nas unidades APAE, compreendendo, em alguns casos atendimento fisioterápico ou algum outro serviço médico especializado articulado com os postos de saúde.

Tabela 29		
Unidades APAE – Minas Gerais que mantêm convênio com o SUS em 2004		
Manutenção de Convênio	Frequência	%
Sim	90	22,7
Não	306	77,1
Não responderam	1	0,2
Total	397	100

Fonte: Formulário das APAEs – ano 2005 Dados informados no Site: www.apaeminas.org.br/quest

Tabela 30		
Unidades APAE em Minas Gerais que mantêm Convênios com a Secretaria de Estado da Saúde, em 2004		
Manutenção de Convênio	Frequência	%
Sim	346	87,2
Não	50	12,6
Não responderam	1	0,2
Total	397	100,0

Fonte: Formulário das APAEs – ano 2005 Dados informados no Site: www.apaeminas.org.br/quest

A oferta dos serviços de saúde é promovida com base no “Levantamento das Necessidades de Prestação de Serviços”, realizado pela Secretaria de Estado da Saúde de Minas Gerais, por intermédio da Assessoria de Gestão Estratégica e da Superintendência de Atenção à Saúde, consubstanciado nos Planos Diretores e nos parâmetros assistenciais aprovados pela Comissão Intergestores Bipartite (CIB/SUS-MG) para alocação dos recursos.

A contratação dos serviços somente se dá após a definição da CIB/SUS-MG de quais os serviços necessários e em que quantidade está viabilizada financeiramente, por intermédio da Programação Pactuada Integrada/PPI, segundo critérios que garantam a regulação do mercado pela demanda e não pela oferta.

Para realizar o convênio, a instituição deve ainda comprovar sua condição de instituição de utilidade pública e apresentar alvará de liberação e vistoria da vigilância sanitária. Dessa forma, a realização de um convênio entre uma instituição APAE e SUS, depende de uma série de fatores, que perpassam desde questões de ordem pessoal e profissional (existência de clínicos habilitados nas diferentes áreas de atendimento) investimento da instituição e relações harmoniosas com as gestões municipais de saúde.

Nas visitas realizadas nas instituições Apae, tivemos muita dificuldade para conseguir contactar profissionais da área clínica, principalmente os da área médica. Para se ter uma idéia, dos 38 médicos que trabalham nas unidades que constituíam a amostra, apenas dois profissionais foram entrevistados: um pediatra e um neurologista.

Já na fase final da avaliação, em virtude da escassez de dados coletados fizemos outras tentativas de contato com profissionais dessa área. Embora o objetivo da entrevista fosse buscar informações sobre a natureza dos serviços desenvolvidos, e os horários tivessem sido marcados com antecedência, algum impedimento de ultima hora por parte dos profissionais não permitiu que essas entrevistas fossem realizadas.

Sabe-se que faz parte da cultura da profissão do médico certo distanciamento de uma vivência coletiva de trabalho com outros profissionais. No entanto, existe uma questão institucional que dificulta bastante esse contato. A Portaria 3.046, SUS/APAE, para clientela especial, preconiza um número definido de 4 (quatro) consultas/hora por profissional, formalizando 64 consultas por mês para os pediatras e 80 consultas mês para a clínica geral.

Esse ajuste nos horários de atendimento impede muitas vezes que o profissional tenha disponibilidade para participar de um trabalho coletivo, numa equipe interdisciplinar, onde os diagnósticos e as orientações para intervenções mais seguras possam ser discutidas.

Apesar de, em várias entrevistas, os profissionais afirmarem haver um bom entrosamento entre o atendimento clínico especializado e a área educacional, consideramos que, a articulação é inadequada e insuficiente, uma vez que “acontece de modo informal” (fala de alguns profissionais da área). Também não nos pareceu que esse entrosamento realmente acontece na prática.

Um dos profissionais da área clínica entrevistado opina sobre a questão da seguinte forma:

“O trabalho entre a equipe clínica é bem articulado, mas acho que é preciso uma articulação maior entre a escola e a clínica. Temos um instrumento de

articulação que considero muito bom que é o fato de nossos alunos terem um prontuário único e todos os profissionais que o atendem poderem utilizá-lo.”

Apesar de em nossas visitas termos passado um ou dois dias em cada instituição, os contatos mantidos com os profissionais da área de saúde foram escassos. Entretanto os poucos profissionais entrevistados nos pareceram ter conhecimento dos trabalhos desenvolvidos nas instituições, de forma geral, bem como envolvimento e responsabilidade para com os trabalhos clínicos realizados.

A tabela a seguir, nos dá uma visão do número de profissionais existentes nas instituições e o número de profissionais entrevistados:

Tabela 31		
Profissionais especializados da área clínico pedagógica que atuam nas unidades estudadas e nº de entrevistados		
Profissionais	Número	Entrevistados
Assistente Social	17	5
Auxiliar dentista	9	-
Auxiliar de enfermagem	8	-
Dentista	16	2
Enfermeira	6	1
Fisioterapeuta	32	8
Fonoaudiólogo	22	8
Médico clínico/pediatra	15	1
Médico neurologista	13	1
Médico ortopedista	2	-
Médico psiquiatra	8	-
Pedagoga	20	11
Psicóloga	34	7
Terapeuta ocupacional	11	6
TOTAL	201	50

Fonte: Formulário das APAes – ano 2005. Dados informados no_Site: www.apaeminas.org.br/quest/
Avaliação externa do Sistema APAE em MG - PUC Minas Virtual, 2005

Assim, para um total de 201 profissionais nas escolas visitadas, foram entrevistados 50 pessoas da área especializada e clínica, 15 profissionais de apoio administrativo, quatro pais e nove dirigentes institucionais.

Atender à diversidade, dar a cada um aquilo de que necessita, implica conhecer a quem se destina o fazer profissional e isso só é possível numa intervenção interdisciplinar.

Um trabalho compartilhado é uma fonte importante de aprendizagem profissional (todos aprendem com todos), promove o desenvolvimento pessoal e interpessoal e tem

um reconhecido poder terapêutico, ajudando a viver os conflitos e a lidar com a complexidade das atividades a serem desenvolvidas pelo grupo. Mas, convencer-se da necessidade de fazer parte de uma equipe é um processo pessoal. Implica o resultado de uma reflexão, que exige reconhecer as limitações e a existência de lacunas no seu próprio saber. A interdisciplinaridade se faz impossível se uma disciplina se subordina à outra. É por essa razão que falamos acima em compartilhar e não em repartir.

No momento, em que o movimento inclusivista exige da APAE uma mudança para se alinhar à legislação e atender aos novos paradigmas propostos para a educação, é fundamental que o atendimento clínico se abra para o diálogo, com as outras áreas e setores internos e não fragmente o atendimento aos alunos com deficiência.

3.5. Desenvolvimento e Formação dos Profissionais das Unidades APAE

Uma das questões reincidentemente colocadas por todos os profissionais que participaram da pesquisa aponta para a necessidade de uma formação continuada em trabalho. Consideramos que este é um ponto positivo constituindo-se num fator preponderante para a construção de novos caminhos e abertura de possibilidades na busca da qualidade necessária aos profissionais que trabalham junto às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Pela importância da temática é conveniente tecermos algumas considerações sobre a questão, antes mesmo de propor ações e sugerir caminhos.

A literatura sobre o tema tem nos mostrado que o conceito de formação é polissêmico. Carrega em si determinadas concepções de educação, ensino e práticas de formação, que envolvem três dimensões: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

A dimensão relativa ao *desenvolvimento pessoal* está relacionada à vida do profissional: a formação deve propiciar uma perspectiva crítico-reflexivo que possibilite a ele reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, “permitindo-lhes apropriarem-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (Nóvoa, 1995:25).

O *desenvolvimento profissional* refere-se à produção da profissão propriamente dita. As práticas de formação devem considerar os saberes e as experiências dos educadores, trabalhando de um ponto de vista teórico-conceitual, de forma a propiciar uma apropriação dos saberes a serem mobilizados no exercício da sua profissão. Para que as práticas de formação tenham sentido, é preciso que tomem “como referência as dimensões coletivas, que contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1995:27)

O *desenvolvimento organizacional* é caracterizado pela produção da própria instituição, que deve ser concebida como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. As dinâmicas de formação-ação organizacional delimitam um

território de intervenção onde os educadores devem se assumir como produtores de sua profissão, pois, não basta mudar os profissionais; é necessário mudar os contextos em que eles intervêm.

Todo processo de formação deve incluir essas três dimensões: a pessoa do educador, seu desenvolvimento profissional, os saberes construídos por sua experiência profissional e, ainda, o contexto de trabalho em que está inserido.

A formação profissional é algo bastante complexo, onde concorrem valores, atitudes, concepções e significações além de posicionamentos políticos, razão que nos leva a afirmar que uma boa formação profissional “só poderá se desenvolver em processos dinâmicos e contínuos” e não em situações episódicas delimitadas no tempo e no espaço.

Uma boa formação tem como objetivo levar o profissional a sanar as dificuldades e deficiências diagnosticadas em sua prática social ou a um aperfeiçoamento e enriquecimento da sua competência profissional. Vários teóricos reconhecem a importância de se promover espaços como seminários, fóruns, cursos de especialização e extensão, entre outros, onde o profissional possa dar continuidade a sua formação. Entretanto, deve-se refletir sobre o caráter formativo dessas atividades, Candau afirma que:

“a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”. (CANDAU, 199, p.64).

A formação continuada deve propiciar espaços nos quais se possa aprofundar a discussão sobre “como” e “por que” os educadores fazem o que fazem, educando profissionais para “serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes.” (ZEICHNER, 1998, p.227).

A formação e a reflexão sobre as práticas realizadas pelos profissionais nas instituições são reconhecidas como momentos importantes de produção de saberes voltados para a solução de situações problemáticas concretas, mas é fundamental ter clareza das influências que o contexto escolar, as condições materiais de trabalho, as condições sociais e econômicas a que estão submetidos esses profissionais, exercem nessa prática.

A *reflexão-na-ação* é o melhor instrumento de aprendizagem significativa, pois é um processo de formação vivo de intercâmbios, ações e reações dirigidas intelectualmente, que envolvem a confrontação empírica dos esquemas teóricos, das crenças implícitas e os componentes emocionais ou passionais que condicionam a atuação e sua reflexão.

Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o profissional tem oportunidade de perceber suas dificuldades, erros ou falhas, sendo possível “aprender uns com os outros”, desenvolver a formação cultural, o estudo

crítico e a análise reflexiva da própria prática para compreender tanto as características dos processos de ensino e de aprendizagem quanto do contexto institucional e social em que o ensino ocorre.

O problema da formação de profissionais educadores continuará a ser ensinar alunos diferentes em suas necessidades. Algumas estratégias que os bons profissionais podem utilizar para aperfeiçoar sua formação no sentido de ensinar alunos vindos de minorias étnicas, lingüísticas, socioculturais e com necessidades educativas especiais seriam:

- a) ter expectativas elevadas com relação ao desempenho do aluno;
- b) criar uma ponte entre a cultura da casa e a escola – conhecer o aluno e sua inserção cultural;
- c) aprimorar seu próprio saber (possuir conhecimentos socioculturais gerais sobre o desenvolvimento do sujeito a quem se destina seu trabalho, sobre a maneira como as circunstâncias sócio-econômicas, a língua e a cultura modelam o desempenho e o sucesso escolar, entre outras);
- d) conhecer várias estratégias de ensino, para adequá-las às necessidades especiais das minorias populacionais.

As questões colocadas nos mostram que os problemas surgidos na prática social dos educadores não podem ser resolvidos meramente com aplicações de técnicas. Para uma boa formação profissional, os desafios não se reduzem à resolução de problemas, mas se orientam para o esclarecimento de situações complexas em que problemas devem ser, em primeiro lugar, colocados, situados e valorizados. A primeira atividade do profissional é a construção subjetiva do problema, como casos únicos que são. Todas as decisões estejam elas relacionadas à seleção de conteúdos, à definição de metodologias e avaliação, à organização do tempo e espaço escolares são definições ético-políticas.

As considerações teóricas acima tem o sentido de situar-nos no contexto da avaliação que ora realizamos. Embora grande parte do que foi aqui discutido esteja relacionado mais especificamente com a formação do professor, podemos estendê-las a todos os profissionais, que de um modo geral, desenvolvem seu trabalho em instituições de fundo eminentemente educativo e reabilitador.

Retomamos novamente a nossa pesquisa, no sentido de estabelecer as devidas relações entre os aspectos teóricos colocados e os dados encontrados na presente avaliação sobre a formação de professores e outros profissionais.

Em relação a essa questão, 25% dos professores responderam no questionário aplicado que elas são regulares e respondem às suas necessidades. Para 26%, são irregulares, embora respondam às necessidades dos profissionais e finalmente 17% consideram que a formação responde apenas às necessidades de alguns grupos e situações específicas de profissionais.

Nas entrevistas realizadas, a grande maioria dos profissionais enfatiza a importância da formação continuada, como podemos observar a seguir:

“A questão da qualificação deve ser buscada sempre. Na minha área, tem sempre coisa nova, então a gente não pode parar... Há sempre grande interesse da Apae e dos profissionais que nela atuam em participar de cursos e congressos.”.

Em entrevista com a diretora pedagógica de uma das instituições, tivemos a informação de que lá é oferecida uma formação para todos os profissionais da APAE, no início do ano, com uma semana de duração. Essa formação tem como objetivo a motivação para o trabalho e o entrosamento entre os vários segmentos e profissionais, mas a formação específica relativa à área de trabalho, fica a cargo de cada profissional.

Vários teóricos reconhecem a importância de se promover espaços como seminários, fóruns, cursos de especialização e extensão, dentre outros, onde o profissional possa dar continuidade a sua formação. No entanto, consideram necessário que a natureza e os objetivos do caráter formativo dessas atividades estejam claros para os que dela participam.

Como vimos anteriormente, existem modelos de formação diferentes e cada qual atende a uma demanda. Existem modelos de formação voltados especificamente para os estudos teóricos e, outros, voltados para a prática. Ambos de natureza externa constituem, em sua maioria, cursos ou programas de ação, oferecidos pela administração da escola ou mesmo por um órgão de administração central, em caso de programas mais amplos. No entanto, quando quem decide e seleciona a proposta de formação são pessoas que não estão envolvidas diretamente com as necessidades dos profissionais, organizando essa formação sem ouvir os interessados, é comum não se obterem bons resultados.

A “reflexão na ação” é o melhor instrumento de aprendizagem significativa. Possibilita intercâmbios, ações e reações em que as confrontações entre teoria e prática são extremamente saudáveis. Zeichner afirma que a exposição das teorias e práticas para si próprio e para os seus colegas possibilita ao profissional se defrontar com suas dificuldades ou falhas, rever posições, aprender com os outros, que podem já ter vivido problemas semelhantes e encontrado soluções para os mesmos.

A formação continuada deve propiciar espaços nos quais se possa aprofundar a discussão sobre “como” e “por que” os profissionais fazem o que fazem. A formação e a reflexão sobre as práticas realizadas pelos profissionais nas instituições são reconhecidas como momentos importantes de produção de saberes voltados para a solução de situações problemáticas concretas.

Em nossas entrevistas, encontramos profissionais que reclamam a ausência de uma formação promovida pela própria Apae no atendimento a áreas específicas. Segundo um profissional da área clínica,

“sua formação não é adequada para o trabalho que realiza na APAE. Esta incentiva, mas não promove cursos para o desenvolvimento da sua formação. Na maioria das vezes temos que buscar essas informações e repassar para os outros colegas. Deveria haver cursos promovidos pela própria APAE e um entrosamento maior entre todas as unidades Apaes para troca de informações”.

Um bom modelo de formação deve ter sua origem na demanda dos profissionais, estar de acordo com suas necessidades de forma a atender as características do contexto. Quando a formação é estruturada em torno das necessidades que as equipes identificam como prioritárias, de forma a responder questões de seu trabalho que exigem soluções, o conhecimento ou a melhoria que é obtida por esse meio é altamente significativo para todos. Ai, a formação integra não apenas avanços teórico-conceituais, mas também, procedimentais, estratégicos e organizacionais, aumentando a satisfação e a produtividade no trabalho.

Embora, em sua maior parte, as ofertas de formação continuem sendo gerenciadas e oferecidas a partir do exterior das equipes (modelo centrado no campo da teoria, ou centrado no campo da prática) as possibilidades de formação que respondem aos interesses dos próprios profissionais (centrados nas suas necessidades e nos contextos em que as práticas ocorrem) vêm aumentando.

Alguns profissionais entrevistados já se conscientizaram de que a formação profissional continuada não é uma questão que deva ser assumida apenas pela instituição em que trabalham, como se pode ver na afirmação abaixo: *“Sempre estou buscando me atualizar, fazer cursos e a APAE visa ao crescimento pessoal; tenho sempre disposição e interesse em participar de cursos, me aperfeiçoar.”*

Uma oferta de formação permanente deveria favorecer a aprendizagem da prática reflexiva. Para isso, é necessário que existam propostas que se desenvolvam no contexto em que os profissionais intervêm, partindo dos problemas reais que vivenciam, de forma a dar respostas às situações problemáticas que são produzidas quando elas ocorrem. É preciso que os profissionais reflitam sobre sua prática, participem da tomada de decisões sobre suas necessidades, com o sentido de inová-la.

Todavia, parece-nos que, para esse grupo de profissionais que constituíram a amostra desta avaliação, a idéia de buscar a sua própria formação ou mesmo a formação de uma equipe de trabalho com vistas a resultados mais significativos ainda se encontra numa fase embrionária. A demanda está mais em torno do que “é oferecido” e não do “que precisamos e buscamos”.

4. Conclusões e Recomendações

A organização APAE é um movimento consolidado em Minas Gerais e atua com 397 instituições distribuídas por 387 municípios, com mais de 50 mil atendidos, dados do ano de 2004. Esses dados mostram que o sistema APAE constitui-se em uma importante rede e, como organização estruturada com essa dimensão, é única no Estado. A sua consolidação como instituição de assistência a pessoas com deficiência está, historicamente, materializada nos programas desenvolvidos de educação, assistência social, assistência à saúde e assistência à família, nas comunidades onde atua.

Há, em todos os lugares em que se instalou uma unidade APAE, um espírito organizacional único que preside as ações, que pode ser vislumbrado na disposição de seus participantes no empenho por garantir aos seus usuários o acesso aos seus direitos de sujeitos sociais diferenciados. Esse espírito é uma marca institucional de grande relevância para a garantia de sua existência como organização de extensão nacional, com coerência de propósitos e metas para o futuro.

O Sistema Estadual da Organização APAE, em Minas Gerais, constitui-se, pois, em uma unidade organizacional, com princípios e valores institucionais bem assimilados por usuários, profissionais, gestores, famílias e comunidades. Com tudo isso, é possível distinguir uma unidade da outra, uma vez que buscam caminhos diferenciados para implementar o espírito apaeano, através de sua inserção em uma comunidade específica, com profissionais que têm características próprias de formação, valores e atitudes. Há um espírito organizacional único em que se sustentam ações diferenciadas pelas culturas e idiossincrasias locais de cada comunidade apaeana.

Esse espírito apaeano que produz a identificação do movimento em cada unidade é o grande trunfo institucional da organização permitindo que seja consolidado um movimento instituinte transformador permanente na sua história institucional. Mantida a causa referencial da garantia de direitos às pessoas com necessidades especiais, será possível, de forma permanente, a coesão do movimento apaeano. Essa perspectiva será, sem dúvida, o instrumento mais eficaz de *autodefensoria* institucional.

Com relação ao sistema estadual das Apaes, foi possível, através da pesquisa realizada, traçar um cenário sobre o que há de mais importante sobre os pontos cruciais da organização, quais sejam:

- A gestão no sistema Apae
- A implementação dos programas do Projeto Águia
- A inclusão dos usuários na escola comum, na vida social e no trabalho
- A articulação comunitária
- A organização e desenvolvimento dos serviços
- O funcionamento dos trabalhos educativos
- A Educação profissional
- Os serviços especializados e clínicos
- A formação e desenvolvimento profissional nas unidades.

4.1. A Gestão no Sistema Apaee

4.1.1. Cenário Atual

As análises sobre a gestão das unidades pesquisadas apontam para os seguintes aspectos que podem ser considerados problemáticos:

1. A gestão superior da entidade está orientada por princípios de funcionamento participativo, democrático e alternância de dirigentes, além da obrigação de que os atos tenham caráter público e susceptível de avaliação por um conselho fiscal, conforme consta do Estatuto. Fica evidente que o funcionamento da direção das unidades que realizam as atividades fins das Apaees não obedece às mesmas regras para a gestão superior das entidades. Numa amostra de 14 unidades, três delas, ou seja, 21% têm diretores com mais de 20 anos no cargo; em cinco, há diretores no cargo por mais de 10 anos (36%); em quatro (29%) há diretores com mais de cinco anos no cargo e, apenas, duas (14%) têm diretores com menos de cinco anos. Isso configura a longa permanência de Diretores nas Unidades, como regra.
2. A gestão dos serviços tem problemas semelhantes em todas as unidades APAE em que foi realizada a pesquisa e estão vinculadas a duas questões básicas: a) dificuldades na articulação entre os serviços, tanto na planificação, quanto na realização; b) baixa ocorrência de intercomplementaridade entre as áreas de atuação, tanto as grandes áreas pedagógicas e clínicas, quanto as subáreas.
3. Há duas necessidades econômicas básicas nas quais se enquadram as unidades da APAE pesquisadas, e que podem ser estendidas a todas as outras unidades filiadas, se forem considerados os dados encontrados nos questionários respondidos por elas e remetidos à Federação Estadual de Minas Gerais:
 - a) o equacionamento econômico-financeiro a ser alcançado através do financiamento auto-sustentado que deve ser buscado através da otimização da captação do recurso nas fontes disponíveis e do uso do recurso disponível;
 - b) a ampliação das fontes de financiamento através de convênios, parcerias com entidades públicas e civis, buscando produzir as condições para a auto-sustentabilidade.
4. Não é visível, nas unidades pesquisadas, a preocupação com a construção de planejamento estratégico, para profissionalizar as ações e tornar a organização mais transparente e reconhecida pela comunidade local.
5. As condições de funcionamento das unidades pesquisadas têm uma relação biunívoca entre condições econômico-financeiras e condições de funcionamento. É possível, entretanto, considerar a possibilidade de não estarem equacionando meios disponíveis e fins organizacionais, bem como não estarem otimizando os recursos financeiros disponíveis e explorando adequadamente sua condição econômica. A observação das unidades permite que se estabeleça um quadro geral de suas condições de funcionamento, o que pode ser estendido para a rede como um todo. Assim há:
 - a) unidade com estrutura física própria com possibilidade de expansão de serviços e com financiamento equacionado, dotada de recursos materiais e profissionais insuficientes;

- b) unidade com estrutura física própria e com financiamento equacionado, dotada de recursos materiais e profissionais suficientes, sem possibilidade de expansão de serviços;
- c) unidade com estrutura física própria e dotada de recursos materiais e profissionais suficientes, com problemas para o financiamento com possibilidade de expansão de serviços;
- d) unidade com estrutura física própria e com problemas com recursos materiais e profissionais suficientes, com problemas para o financiamento, mas com possibilidade de expansão de serviços;
- e) unidade sem estrutura física própria e dotada de recursos materiais e profissionais suficientes, com o financiamento equacionado e com possibilidade de expansão de serviços;
- f) unidade sem estrutura física própria e dotada de recursos materiais e profissionais suficientes, com problemas para o financiamento com possibilidade de expansão de serviços;
- g) unidade sem estrutura física própria e com problemas com recursos materiais e profissionais e com problemas para o financiamento e com possibilidade de expansão de serviços;
- h) unidade sem estrutura física própria e com problemas com recursos materiais e profissionais e com problemas para o financiamento e sem possibilidade de expansão de serviços.

A esse cenário devem ser acrescentadas observações sobre os problemas ligados às condições de acessibilidade espacial dos usuários, como um grande problema emergencial, uma vez que, apenas quatro unidades dentre as pesquisadas apresentam essas condições. Nas outras unidades, há espaços com condições de acessibilidade adequada, mas há necessidades urgentes de mudanças e instalações de equipamentos.

Há que se considerar outro aspecto ligado à adequação aos usuários, com relação à falta de equipamentos que permitem a melhoria dos serviços e de equipamentos que viabilizem a adequada formação profissional.

4.1.2. Recomendações Para Um Novo Cenário Institucional

Para superar esses pontos de dificuldades na gestão, recomenda-se que:

- I. Seja revista a escolha dos dirigentes das unidades, bem como, seja estabelecido um mandato, à feição do que ocorre com os dirigentes superiores da entidade para viabilizar o princípio da gestão democrática no sistema APAE, conforme prevê o Projeto Águia. São reconhecidos no país, os princípios que são próprios para escolha de dirigentes governamentais e que são aplicáveis nas organizações semelhantes à APAE, ou seja:
 - alternância de poder, com tempo de mandatos definidos, permitindo-se, em alguns casos, uma recondução;
 - escolha de dirigentes por votação;
 - exigências de qualificação específica para o exercício dos cargos.

Para isso, é necessário que o Estatuto também seja revisto para tornar mais clara a relação organizacional entre dirigentes da entidade APAE e gestão e dirigentes dos serviços.

2. Para superar a questão da desarticulação entre os serviços, é preciso que haja uma instância formal de decisão, organização, acompanhamento, avaliação e orientação das atividades no sentido de sua articulação. Isso é um bom instrumento de otimização de recursos de atuação profissional, na busca pela qualidade de vida dos usuários das unidades da APAE.
3. Para suprir a inexistência de planejamentos estratégicos, recomenda-se a formalização de um Plano de Desenvolvimento Institucional que deve ser um instrumento de orientação das ações, devendo, portanto, ser acessível a todos os membros dos grupos. Por acessibilidade, compreende-se, além da possibilidade de consulta imediata ao documento, que sua linguagem seja clara e objetiva. Esse plano deve conter:
 - a) Tipificação da organização ou descrição de sua natureza institucional, ou seja, definição de sua missão/objetivo social, propósitos, princípios, áreas de atuação;
 - b) descrição da estrutura vertical, em que está inserida. No caso unidade da APAE, configuração de sua posição e papéis dentro da organização global, regional e setorial (Federação Nacional, Federação Estadual, Delegacia Regional);
 - c) estabelecimento de objetivos e as respectivas metas a serem atingidas pela unidade, tendo como base a missão/objetivo social e os princípios que fundamentam sua atuação.
 - d) descrição da estrutura horizontal, em que se relacionam serviços e atividades dentro de um fluxo que busque a efetividade de ações que garantam a materialização de princípios, objetivos e metas institucionais globais, setoriais e próprias da unidade;
 - e) descrição de todos os serviços, suas interseções, bem como as condições de seu desenvolvimento – recursos humanos, recursos materiais, financiamento;
 - f) planos e programas setoriais de desenvolvimento e suas metas e inter-relações projeto pedagógico; programa de atendimento clínico e especializado; plano de financiamento e programação financeira; programas de desenvolvimento de recursos humanos; planos setoriais diversos;
 - g) descrição da estrutura de poder interno, com as regras de indicação dos gestores dos vários níveis e suas competências, níveis e competências decisórias, formas de decisão – centralização/descentralização/e individualização/coletivização decisória; relações com a estrutura de gestão superior (regional, estadual, nacional).
4. Com relação ao equacionamento econômico-financeiro, recomenda-se que seja perseguida, permanentemente, a otimização de uso de recursos. Para isso são necessários dois movimentos de gestão articulados:
 - a) a adequação entre meios e fins, ou seja, definir a melhor forma de utilizar um recurso disponível;

- b) planejar a expansão observando-se os meios disponíveis e de possível aquisição. Esse planejamento deve fazer parte do PDI.

Para viabilizar a expansão e a ampliação de fontes de financiamento é preciso considerar a necessidade de que sejam reanalisadas todas as fontes de captação de recursos para avaliar as possibilidades de obtenção de recursos, até então, não auferidos. Uma análise global, sobre a manutenção e expansão dos serviços prestados pelas unidades APAE, leva a algumas considerações importantes sobre essa questão:

1. a captação de recursos deve estar articulada com o PlandIn – Plano de Desenvolvimento Institucional, garantindo-se a articulação entre meios disponíveis e fins propostos, ou seja, cuida-se da manutenção cotidiana, buscando viabilizar projetos futuros previsto pelo Plano;
2. há a necessidade de reorientação na captação de recursos de planos e programas governamentais previstos em ordenamentos legais que incluem especificamente os usuários dos serviços da APAE. Dentre esses, podem ser relacionados:
 - a) FUNDEF, em vias de ser transformado em FUNDEB, dos quais constam alíquotas para destinação de recursos para entidades com programa de complementação ao atendimento educacional especializado a pessoas com necessidades especiais, objeto do trabalho da APAE.
 - b) FNDE, em que está previsto financiamento para a merenda escolar.
 - c) Financiamento de transporte escolar.
 - d) Convênios com o SUS, na área do atendimento à saúde.
 - e) Ampliação dos convênios com empresas e entidades empresariais, especificamente na formação profissional articulada com a colocação de alunos no sistema de trabalho.
 - f) Manutenção e ampliação de convênios com entes públicos para a expansão de atividades pedagógicas, de inclusão social de usuários.
 - g) Captação de recursos em entidades civis, especialmente organizações não-governamentais e fundações que mantêm programas nos quais a APAE possa estar inserida.
5. Para que sejam equacionados os problemas relativos às condições de oferta, devem ser tomadas medidas em duas direções:
 - estabelecimento de um programa de melhoria de oferta para a rede como um todo, sob a responsabilidade da Federação, em que sejam estabelecidas prioridades, desde que haja fontes de financiamento disponíveis. Deve ser levada em consideração, principalmente, as questões ligadas à acessibilidade. Ainda, é importante que a Federação ofereça suporte jurídico para que as unidades, individualmente, possam resolver seus problemas de propriedade imobiliária, como também, suporte econômico para viabilizar a ampliação de espaços e equipamentos. O suporte econômico pode estar mais ligado à otimização do que a oferta de recursos financeiros;

- o estabelecimento de um programa de melhoria das condições de oferta de cada unidade que deve constar de seu Programa de Desenvolvimento Institucional, com metas claras, para as quais sejam indicadas as fontes de financiamento, com cronograma de implementação e indicação de responsabilidades.

Finalmente, recomenda-se que todo o desenvolvimento da gestão na rede APAE, deve orientar-se pelo que o documento da Federação Nacional das Apaes denominado *Eixo Referencial de Atuação* define como a missão da APAE. Essa missão é instrumento orientador de sua existência na sociedade e estabelece que do ponto de vista institucional, a missão da APAE fundamenta-se em três vertentes:

- a) luta em defesa dos direitos da Pessoa Portadora de Deficiência;
- b) apoio à família;
- c) atendimento especializado”.

4.2. O Projeto Águia

4.2.1. Cenário Atual

Como já foi analisado em outros pontos do relatório, o Sistema APAE constitui-se em uma rede de dimensão nacional, com sub-redes nas unidades federadas, chegando-se às unidades vinculadas às comunidades locais, espaço de realização prática do movimento. Essa teia de instâncias produz um movimento permanente centralização/descentralização, em que ocorrem muitos eventos organizacionais de planejamento, formação profissional, contradições, controvérsias, conflitos e encontros.

Para garantir a coesão institucional, foi feito um planejamento estratégico global denominado Projeto Águia, cujas características centralizadas visam constituir a identidade organizacional, viabilizar o financiamento, fornecer elementos de aprimoramento administrativo, formação profissional e construir uma massa crítica de sustentação teórica das práticas realizadas na ponta da rede, na unidade local.

O Projeto Águia é um movimento de planejamento central com característica centralizadora e isso pode explicar o que se constatou na pesquisa realizada, com relação a sua aplicação:

- a) Constata-se a influência positiva nas práticas que orientam a gestão de recursos humanos, gestão patrimonial e gestão financeira, exceto nas unidades de pequeno porte em que, por falta de equipamentos e de pessoal habilitado, isso vem ocorrendo de forma paulatina e inconsistente. Os gestores superiores das unidades, tanto da entidade, quanto das atividades fins, declaram a importância das orientações e sua aplicação, ressaltando seu caráter facilitador para a administração.
- b) Embora seja notória a influência dos pressupostos do Projeto Águia nos trabalhos desenvolvidos pelas Unidades, há um desconhecimento dessa influência real nas unidades pesquisadas, conforme ficou evidente nas entrevistas dos profissionais e nas respostas dos professores que não identificam suas ações com o que prevêem seus programas.

- c) O programa mais evidenciado na prática é a Apae Educadora, que está de fato presente, assim como elementos dos Programas Organização de Autodefensores, Fortalecimento Institucional e Articulação Comunitária, detectáveis nas ações desenvolvidas pelas unidades;
- d) Como já foi dito, o movimento apaeano vive um processo de transformação evidenciado pela passagem da predominância do trabalho voluntário, para a prevalência do trabalho profissional e o Projeto Águia busca ser elemento estruturador dessa mudança. É possível que, na fricção instituído/instituinte, o Projeto Águia tenha um papel interessante, embora seu caráter centralizado produza uma dificuldade, que é comum nas organizações nesta fase de suas histórias.

4.2.2. Recomendações Para Um Novo Cenário Institucional

O Projeto Águia contém elementos muito importantes que fundamentam o movimento de transformação por que passa a APAE, que busca a profissionalização de seus serviços como saída institucional. Para que seus efeitos possam ser retomados e conduzidos para a transformação da organização dentro dos princípios propugnados e para garantir a materialização de sua missão, é recomendável que:

- c) seja produzido um amplo movimento e retomada de suas teses, considerando-se a necessidade de que os macroplanejamentos institucionais devem buscar as influências dos componentes microorganizacionais, para que seja possível realizar, na rede, os objetivos da organização sustentados em princípios viabilizadores de sua missão social;
- d) seja produzido um movimento interno a cada unidade para efetivar o seu respectivo PDI, como componente de realização do Projeto Águia.

Como observação final, é importante ressaltar que para a efetividade de qualquer planejamento estratégico, como no caso do Projeto Águia, no qual estejam fundamentados os possíveis instrumentos de cenário de saída para a organização, é recomendável que sejam articuladas as pontas da rede, ou seja, a Federação e cada unidade.

4.3. A Inclusão no Sistema Apae

4.3.1. Cenário Atual

Como já foi registrado, anteriormente, a organização apaeana passa, neste momento, por um processo de transição marcado por mudanças, tanto de caráter conceitual sobre as pessoas com necessidades especiais, quanto da regulamentação legal que define o que são e como devem ser garantidos os direitos desses sujeitos sociais, que devem estar incluídos em todos os espaços de vida social. Essas questões perpassam toda a Sociedade e produzem um forte efeito em todas as organizações que já trabalham com as pessoas desses grupos e naquelas que deverão fazê-lo ora em diante. Assim, vivem essa situação as escolas comuns, as empresas, o sistema de saúde e os poderes públicos que devem viabilizar as condições que garantam seu pleno acesso a todos os espaços sociais.

A APAE é uma organização de grande responsabilidade nesse cenário que se estabelece, no Brasil, pois se auto-atribui uma missão de fornecedora de possibilidades para garantir os direitos das pessoas com necessidades especiais, sejam físicas, mentais, intelectuais. Para que a APAE cumpra sua missão, é preciso que tenha a clareza de quem são e quanto são esses sujeitos sociais que demandam atenção especial de toda a Sociedade, mas que demandam que lhes sejam fornecidas as condições para a inclusão na vida comum a que têm direito. As estatísticas mostram um quadro preocupante, como se pode ver nos dados do IBGE e do MEC.

Segundo o IBGE, em 2000 o Brasil e Minas Gerais já possuíam a seguinte configuração da população com deficiência:

Tabela 32		
População com deficiência declarada em 2000		
Ano = 2000		
Brasil e Unidade da Federação	Sexo	Nº deficientes
Brasil	Total	24.600.256
	Homens	11.420.544
	Mulheres	13.179.712
	Total	2.667.709
Minas Gerais	Homens	1.231.985
	Mulheres	1.435.723

Fonte: Dados do Censo de 2000 – IBGE – Acessado em www.ibge.gov.br

É preciso, entretanto, analisar os dados relativos aos tipos de deficiência, uma vez que, os dados totalizam todos os declarados deficientes e é preciso que sejam analisados dois pontos de interesse para a organização apaeana. A tabela a seguir mostra a distribuição

da população pelos tipos de deficiência e distingue pela etapa etária de 0 a 14 anos, período de vida em que, via de regra, concentra os atendimentos.

Tabela 33				
População por tipo de deficiência declarada em 2000				
Brasil e Minas Gerais				
Tipos	Brasil		Minas Gerais	
	Total	0/14 anos	Total	0/14 anos
Auditiva	5.735.099	406.588	662.900	40.193
Física	937.464	98.974	101.577	9.967
Mental	2.844.937	482.025	351.797	53.905
Visual	16.644.812	1.173.655	1.704.501	625.193
Total	24.600.256	2.161.242	2.667.709	729.258

Fonte: Dados do Censo de 2000 – IBGE – Acessado em www.ibge.gov.br

Os dados mostram a grande tarefa de localizar e incluir a população de deficientes que não estão nas instituições sociais, notadamente, no sistema educacional que, conforme mostram as estatísticas do MEC receberam pouco mais de (600) mil alunos na Educação Especial, no Brasil, em 2005. A inclusão em escolas comuns vem crescendo, conforme a Secretaria de Educação Especial do MEC, tendo chegado a quase (69) mil, no mesmo ano, tendo crescido 23,5% de 2004 para 2005. Os dados que podem ser acessados no portal www.mec.gov.br, mostram que há uma enorme tarefa pela frente para que as pessoas com necessidades educativas especiais possam ter acesso à educação formal.

Há, como se vê uma grande responsabilidade para a APAE, já que tem como missão institucional a defesa dos direitos dos sujeitos sociais com necessidades especiais, uma vez que grande parte deles não tem existência reconhecida.

O cenário atual apresenta-se como momento de transição entre várias perspectivas e as tendências podem ser assim identificadas:

- I. **Segregacionista/integracionista** em que a instituição defende a inclusão social mas, cultiva ao mesmo tempo um forte sentimento de proteção que acaba impedindo que os sujeitos sob sua responsabilidade realmente sejam incluídos. As ações desenvolvidas não se configuram como possibilidades de inclusão e se caracterizam:
 - a) pela manutenção de uma educação escolar regular no interior da escola APAE, com fundamentos da educação especial;
 - b) pela preparação para o trabalho de forma a desenvolver habilidades práticas artesanais ou agrícolas horteleiras, sem no entanto desenvolver uma formação para o trabalho sistematizada e articulada que permita o aprofundamento de conhecimentos instrumentalizadores para as ações produtivas na economia;

- c) pela indicação de alunos a serem incluídos na escola comum, a partir de critérios de base cognitiva que os aproximem, nesse aspecto, das crianças comuns. Há uma clara tendência de entender a escola comum, apenas, como o lugar social da aprendizagem de conhecimentos cognitivos;
- d) pela visão das possibilidades da inclusão total na vida social como limitada e baseada em critérios, ainda, paternalistas/maternalistas;
- e) pelo entendimento da mentalidade autodefensorista como a possibilidade de garantir o espaço da APAE, como lugar social, fechado nele mesmo e não como mecanismo de inserção do deficiente na vida social total, como sujeito social.

Na verdade essas instituições buscam pelo mecanismo da integração e não da inclusão social.

3. **Integracionista/inclusiva** em que, com exceção de alguns casos, as pessoas com deficiências podem ser integradas ou incluídas na vida social. Essa posição restringe, também, as condições da inclusão a determinadas situações e espaços sociais, a partir da natureza das deficiências, ou seja:

- a) deve ser incluído o maior número de pessoas, que tenham as condições físicas, mentais, cognitivas, intelectuais em lugares e atividades sociais, como a escola comum, o trabalho, as atividades comunitárias, sob a supervisão da APAE, para garantir que não haja problemas;
- b) a APAE deve fornecer assistência à saúde, a educação e social aos mesmos de forma a garantir que as pessoas mantenham o vínculo. No caso da educação, deve fornecer acompanhamento aos alunos, em turno invertido com escola comum;
- c) a APAE deve manter, em seu interior, as pessoas impossibilitadas de participarem dos processos de inclusão, dando-lhes as possibilidades de desenvolverem atividades adequadas às suas condições físicas, mentais, cognitivas e intelectuais;
- d) a APAE deve manter uma escola especial de referência para que as escolas comuns busquem, nela, elementos para que sejam capazes de trabalhar de forma inclusiva com os deficientes. Assim, deve ser modelo na formação de seu pessoal docente, para que produzam uma pedagogia inclusiva que seja referência para os professores comuns. Esta posição coloca como essenciais o domínio e o uso da linguagem Libras e do Braille, como elementos fundantes das práticas inclusivas. Isso pode significar que, nessa perspectiva, a inclusão em escolas comuns seja, apenas, para pessoas com deficiências auditivas e visuais.

Essa posição traz, também, muitos questionamentos sobre o futuro das Apaes, buscando elementos que garantam sua sobrevivência, como entidade educadora e clínica. A questão da determinação legal da inclusão de todos na escola comum é vista, por um lado, como positiva e, por outro, como possibilidade de extinção das Apaes.

4.3.2. Recomendações Para Um Novo Cenário Institucional

Nesse cenário é possível buscar alguns caminhos para que a APAE possa assumir, definitivamente, o caminho da inclusão:

1. Cada unidade deverá refazer sua compreensão conceitual sobre as pessoas com necessidades especiais, tornando claras as suas características como sujeitos sociais a serem incluídos na vida social. Entender a inclusão como direito significa produzir as condições para que as pessoas com necessidades especiais possam se inserir na vida social, em todos os seus espaços, educativos, produtivos, de consumo, de fruição e de lazer, dentre outros. Permanecer durante um longo tempo vital em um espaço social único pode estar na contramão dessa perspectiva, impedindo ou limitando que esses sujeitos sociais busquem expandir suas possibilidades físicas, intelectuais e cognitivas, bem como produtivas e vivenciais, em contradição com a garantia de seus direitos.
2. A instituição deve inserir a questão da inclusão nas suas discussões internas, tanto na unidade, quanto nas instâncias do sistema para que seja possível clareá-la como política fundamental de sua missão. A inclusão, por outro lado, deve ser questão central da formação continuada nas unidades e nas atividades promovidas pela Federação Estadual. É preciso que a concepção de inclusão seja instrumento de coesão organizacional e que, com o tempo, seja referência para as práticas desenvolvidas em todas as suas instâncias.
3. Tornar claro para toda a organização a grande tarefa de identificar e trazer para a vida social a imensa maioria de deficientes escondidos nos grupos familiares e nas comunidades locais, em que são segregados, virando apenas, um número nas estatísticas oficiais. Para que isso seja viabilizado, essa tarefa deve ser transformada em política institucional assumida formalmente e se converter num dos objetivos do movimento apaeano;
4. Compreender a inclusão na escola comum, no trabalho e na vida comunitária, como uma questão de direito das pessoas com deficiência em viver com a maioria da população, em suas atividades vitais comuns, nos espaços sociais produzidos para isso. Essa é a mentalidade que deve ser formada, para se contrapor ao temor de muitos profissionais que sofrem por imaginar que, com a inclusão, sua tarefa se extingue e a organização se fragilize. É preciso inverter esse entendimento, para que seja possível a APAE realizar sua missão de garantidora de direitos, passando então, a incluir a tarefa já descrita de dar rosto e voz aos que sequer foram identificados na sociedade, como pessoas.

4.4. A Relação APAE – Comunidade

4.4.1. Cenário Atual

A relação APAE – comunidade é bastante incipiente nas unidades em que se fez a avaliação. Isso se deve aos seguintes problemas detectados:

1. a concepção de comunidade encontrada nas representações das pessoas que participaram dessa avaliação, restringe a sua extensão ao entorno e aos usuários. Isso significa que as relações não estão plenamente estabelecidas, uma vez que se dão, predominantemente, de forma individualizada, podendo haver eventos que congreguem, esporadicamente, um grupo maior de pessoas.
2. há pouca articulação com organizações existentes na comunidade, – empresas, órgãos públicos, entidades civis, tanto para estabelecer convênios ou parcerias com a finalidade de desenvolver atividades conjuntas, quanto para viabilizar um programa de colocação de PNE no trabalho;
3. A busca de recursos materiais e financeiros, em sua maioria, é feita de forma individualizada, através de telemarketing ou de colaboração voluntária.

A visão da comunidade predominante nas unidades se concretiza em torno de relações individualizadas, não se buscando, na maioria das vezes, uma articulação necessária, orgânica e formal com entidades e empresas.

4.4.2. Recomendações Para Um Novo Cenário Institucional

A relação APAE comunidade é essencial para a existência e crescimento da Rede e a consolidação do espírito apaeano, uma vez que é uma instituição de natureza comunitária, na origem. É necessário, entretanto, que haja uma ampla reformulação do conceito de comunidade que preside essas relações. É preciso que a comunidade seja vista como lugar em que são estabelecidas relações sociais de todo tipo e como espaço de articulação entre os sujeitos para organizar e articular a vida social. A comunidade é um conjunto articulado de relações para determinar sua própria vida. Não está nem a favor nem contra o Estado, mas é detentora de um poder local, como parcela da sociedade civil organizada.

Nesse sentido, é preciso que o conceito de comunidade seja entendido como algo em movimento e não como algo estático ou apenas como um conjunto de indivíduos, para que seja reconhecida em seu caráter identitário próprio e assim, com diz Gohn (2004):

Com a identidade e o reconhecimento, inicia-se o processo de dar sentido às ações individuais ou coletivas. Nesse processo, os indivíduos, de atores sociais que ocupam diferentes lugares na estrutura social como pais, trabalhadores, membros de alguma organização, movimento, partido, sindicato, religião, etc.,

transformam-se em sujeitos, autores de ações históricas que ultrapassam as ações contidas no desempenho individual ou grupal. (GOHN, 2004, p. 47).

Essa concepção de comunidade é mais adequada para que o movimento apaeano estabeleça as relações comunitárias e ultrapasse a percepção individualizada que vem prendendo suas ações. Nessa perspectiva, a própria APAE passa a compô-la e a estar vinculada aos movimentos realizados e não pode ser vista como algo externo à ela (comunidade), pois compõe o conjunto de problemas e soluções para a vida social. Assim, será possível viabilizar, na relação comunitária:

- os processos de manutenção e desenvolvimento da APAE, como solução comunitária e não como problema de ação meramente voluntária de pessoas com boa vontade;
- a inclusão das pessoas com necessidades especiais na vida social e no trabalho, pois a garantia de seus direitos passa a ser questão comunitária e não, apenas, uma questão da APAE;
- uma composição do movimento de autodefensoria institucional, como mecanismo de ampliação da compreensão da APAE, como comunidade e não como instituição especializada, apenas.

Finalmente, é preciso que o movimento apaeano compreenda-se, como movimento da sociedade civil, compondo a comunidade em todos os seus níveis, do nível nacional, até o local, onde cada unidade da rede esteja instalada.

4.5. A Organização e Desenvolvimento dos Serviços

4.5.1. O Desenvolvimento da Escolarização no Sistema APAE e o Funcionamento dos Trabalhos Educativos

4.5.1.1. Cenário Atual

O programa APAE Educadora produziu um efeito transformador das atividades educativas realizadas nas unidades da APAE, conforme ficou constatado pela avaliação realizada. Há, entretanto, nesse cenário muitas questões a serem resolvidas ou equacionadas e que destacamos a seguir:

- a) a organização dos alunos em grupos de trabalho ou classes de ensino regular – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – EJA, ocorre em quase todas as unidades, respeitando-se o critério básico de enturmação por idade. Entretanto, verificamos algumas dificuldades ainda em equacionar o tipo de deficiência e a organização do grupo de alunos. Encontramos alguns equívocos conduzindo a práticas de caráter segregacionista, seja em atitudes de isolamento de alguns (organização por tipo de deficiência apresentada), ou mesmo em relação à realização de atividades, muitas vezes não apropriadas a determinados alunos;

- b) a questão da inclusão de alunos em escolas comuns é um problema para essas unidades que, nem sempre, conseguem compreender seu alcance, sob o ponto de vista da garantia dos direitos dos deficientes. É comum haver dupla escolarização para os alunos que freqüentam a escola pública e a Apae, em turnos invertidos. Em alguns casos verificamos que as atividades pedagógicas oferecidas nos dois turnos são as mesmas e com a mesma professora.
- c) As práticas pedagógicas observadas, quase sempre, repetem as atividades realizadas nas escolas comuns, fato esse que pode reproduzir nos alunos da APAE os problemas de ensino e aprendizagem encontrados nas escolas de forma geral. Não é perceptível a constituição de uma pedagogia apropriada aos alunos com necessidades especiais, com adaptações curriculares individualizadas, nem um movimento de formação continuada com esse propósito. É preciso ressaltar que observamos a presença de experiências diferenciadas em algumas unidades, mas, não podemos afirmar que sejam adequadas às necessidades dos alunos.
- d) As atividades vinculadas à formação profissional, na maioria dos casos, são apêndices da escolarização desenvolvida, trabalhando habilidades motoras ou reproduzindo exercícios comuns nas aulas de Educação Artística. São práticas importantes para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas traduzem os equívocos da formação profissional realizada na maioria das unidades pesquisadas.

4.5.1.2. Recomendações Para Um Novo Cenário Institucional

Para que seja possível uma melhoria dos trabalhos educativos desenvolvidos pelas unidades APAE, seria recomendável:

- a) Oferecer todas as oportunidades possíveis nos espaços educacionais para que o aluno seja incentivado a expressar-se, a pesquisar, a trazer para a escola conteúdos de sua própria experiência, exercitando sua capacidade cognitiva.
- b) Dar prioridade ao desenvolvimento das capacidades básicas dos alunos, tais sejam, a aprendizagem funcional da leitura, escrita e educação matemática, as diferentes estratégias de aprendizagem, o bem estar emocional e a expressão criativa. Os alunos precisam desenvolver sua capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo.
- c) Adequar a organização dos grupos e os métodos didáticos à diversidade dos alunos, guardados os devidos cuidados, para não limitá-los em suas possibilidades. É preciso criar condições para que o aluno especial possa construir sua aprendizagem e ampliar seus conhecimentos e sua adaptação social da melhor maneira possível.
- d) Incorporar ao currículo conteúdos referentes a processos mais participativos em relação ao trabalho educativo que os profissionais realizam na escola ou no atendimento clínico e especializado. A interação entre os diversos profissionais é necessária para um melhor desempenho do aluno, do professor ou do especialista.
- e) Cuidar da formação inicial e continuada dos professores para que atualizem os métodos e processos de ensino. Cada unidade deve desenvolver um programa de

formação continuada para garantir uma maior compreensão das características especiais dos diferentes grupos atendidos, visando à constituição de práticas adequadas e diferenciadas para os mesmos. Esse programa deve incluir todos os profissionais da instituição, tanto da área clínica quanto pedagógica, para que seja dado um sentido articulador e efetivo aos atendimentos.

- f) Constituir um processo de sustentação para a formação continuada, criando um banco de materiais teóricos e práticos, além de manter acessível na internet, orientações de fontes para consulta. Esse é um papel que cabe à Federação, que deve ainda, organizar eventos e criar espaços para encontros com esse propósito.
- g) Universalizar em todas as instituições Apae, as denominações, descrição e caracterização das principais deficiências apresentadas pelos seus usuários.
- h) Fazer, como já dito na análise sobre a questão da inclusão, uma ampla discussão sobre o papel da APAE na implementação desse princípio, que é o grande vetor organizacional, neste momento vivido pela instituição.

4.5.2. A Educação Profissional no Sistema APAE

4.5.2.1. Cenário Atual

Os dados coletados através dos questionários preenchidos em 2005 pelas unidades e enviados à Federação Estadual mostram que a maioria das unidades, ou seja, 55% delas, tem alguma atividade ligada à Educação Profissional, variando entre uma a dez turmas de ensino profissional. Há, pois, uma perspectiva positiva com relação à criação e manutenção da Educação Profissional nas unidades da APAE em Minas Gerais.

No entanto, a análise feita através da avaliação, nas unidades da amostra, nos mostra um quadro de dificuldades em relação a Educação Profissional dos usuários que podem ser assim identificadas:

- a) Dificuldades de ordem material e infra-estrutural não sendo encontradas instalações e equipamentos adequados para o desenvolvimento de formação profissionalizante. Há, em algumas unidades, instalações como laboratório de informática, horta, oficina de artesanato e cerâmica que fornecem boas condições para atividades de formação profissional. No entanto, prevalece ainda, de forma geral, uma grande dificuldade em relação as condições para uma formação profissional adequada.
- b) Dificuldades com relação ao entendimento dos conceitos da Educação Profissional, prevalecendo, em quase todas as unidades o desenvolvimento de atividades artesanais sob a responsabilidade dos professores de Arte. Na maioria dos casos, as atividades de formação profissional não apresentam uma organização formal e um currículo com práticas adequadas.
- c) As práticas de formação profissionais estão, ainda, no nível da preparação para o trabalho. Observa-se que há uma vivência de práticas para o trabalho, sem a preocupação de se desenvolver um programa de preparação para o trabalho e pré-profissionalização, tal como é previsto no Projeto Águia.

- d) Dificuldades em relacionar sistema produtivo local e formação profissional. É comum encontrarmos práticas de agricultura com hortas ou práticas de cerâmica e tapeçaria, dentre outras, em locais em que a demanda é por trabalho em comércio e serviços ou indústria.
- e) Falta de equipamentos e materiais disponíveis, além da pequena presença de corpo docente qualificado, para realizar a formação.

4.5.2.2. *Recomendações Para Um Novo Cenário Institucional*

As unidades APAE estão aptas a desenvolver a formação prevista no nível básico devendo buscar as condições materiais e pedagógicas para isso. Portanto, é necessário que:

- a) Haja a compreensão mais clara do papel da educação profissional para as pessoas com deficiência e sua relação intrínseca com os princípios inclusivos.
- b) Seja entendida, claramente, a relação entre trabalho, educação e formação profissional.
- c) Haja uma preocupação de relacionar a educação profissional com o sistema produtivo local, de forma a preparar os usuários da APAE para que seja viável a sua inclusão na vida econômica, como produtores. Para isso, a análise da economia local permitirá maior clareza, no sentido de que sejam buscadas as condições práticas para a formação: qual a mais adequada, com quais propósitos e com quais condições reais de aproveitamento dos alunos na vida produtiva.
- d) Seja feita a análise sobre os meios materiais e os recursos humanos disponíveis e de aquisição possível para escolhas adequadas de cursos e atividades a serem desenvolvidas.

A superação dessas dificuldades deve sustentar-se, em primeiro lugar, na compreensão clara do papel que a formação profissional representa para os alunos com relação a sua inclusão no trabalho e na vida social ampla e, em segundo lugar, no estabelecimento de programas de formação adequados a alunos com suas possibilidades e limitações. A inclusão no trabalho representa uma grande tarefa para a APAE, uma vez que significa, sob o ponto de vista do sujeito com deficiência, uma perspectiva de vida mais independente e a ampliação de possibilidades vitais e sociais. A educação profissional é um instrumento fundamental para a inclusão social, garantia de direitos de cidadania das pessoas com deficiência e missão central da instituição apaeana.

4.5.3. O Atendimento dos Serviços Especializados e Clínicos

4.5.3.1. Cenário Atual

A existência de um trabalho cooperativo, interdisciplinar e de parcerias na solução dos problemas ligados à saúde e educação dos sujeitos atendidos pela Apae, foi bastante enfatizada. Ainda que os profissionais entrevistados afirmem haver um entrosamento entre a clínica, os serviços especializados e a escola não nos pareceu que isso realmente acontece.

O panorama encontrado nessa área indica que:

- a) As atividades realizadas pelas equipes, com algumas exceções, lembram pouco um trabalho cooperativo e interdisciplinar. A grande maioria dos profissionais da área clínica fragmenta o atendimento, concentrando-se apenas na sua especialidade, deixando de considerar o que outros especialistas e os professores sabem sobre um determinado caso.
- b) As equipes de serviços especializados e clínicos, assim como os professores, carecem de um maior investimento na sua formação continuada, sob pena de um atraso no processo de inclusão em curso. É importante sublinhar o papel chave dessa equipe, frente à reorganização e transformação pela qual a Apae deverá passar. As mudanças são inevitáveis, uma vez que as experiências acumuladas em educação, a legislação e as novas regras para repasse e utilização dos recursos oriundos dos sistemas públicos, passaram a exigir adequações das instituições que trabalham com pessoas especiais.
- c) O serviço médico tem sido um dos principais responsáveis pela história clínica dos alunos e pela orientação da equipe quanto aos aspectos de saúde e qualidade de vida, no processo de atendimento aos alunos com necessidades especiais. Sabemos hoje que a medicina, por si só, não dá conta do complexo fenômeno humano, devendo, portanto, realizar intercâmbios com outras áreas do conhecimento, tanto na produção de novos saberes como na atuação profissional. É necessária a busca de interlocutores que possibilitem uma visão ampla e completa do seu objeto de estudo, assim como o seu papel profissional, na sociedade.

4.5.3.2. Recomendações Para Um Novo Cenário Institucional

A equipe do atendimento especializado e clínico deve garantir, com sua participação efetiva, o direito à educação de qualidade a todos os alunos, contribuindo com o seu conhecimento para o desenvolvimento de suas potencialidades. O desafio que se coloca para a Apae, em relação ao atendimento especializado é o da ressignificação do papel de seus profissionais.

Face aos problemas encontrados com relação ao atendimento desses serviços nas instituições, podemos apontar as seguintes necessidades:

- a) O atendimento clínico especializado e o atendimento educacional devem manter uma interação constante entre seus membros, respeitando-se os limites de suas especificidades. Esse diálogo é necessário para descobrir possibilidades e ações conjuntas para cada situação ou caso, fazendo suas diferentes ações convergirem para o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com necessidades especiais. Os profissionais da área da educação e da saúde devem constituir uma equipe que busque entender e atender às necessidades particulares de cada sujeito/aluno, promovendo as ações necessárias para desenvolver suas potencialidades, de forma a permitir-lhes “aprender da melhor maneira possível”. Assim, devem se organizar num setor permeável, aberto à escuta e a interação com os professores, permitindo-lhes seu protagonismo, para que trocas importantes possam acontecer.
- b) Cada aluno tem algumas condições peculiares e únicas, que devem ser conhecidas pela equipe de profissionais que com ele atuam e devem ser levadas em conta no momento de definir os objetivos educacionais e os planos de ensino. Isso é necessário para que o currículo, prescrito de maneira geral, possa adaptar-se a cada um, proporcionando-lhe a resposta educativa mais adequada. É preciso, no entanto, ter o cuidado para não limitar suas possibilidades definindo, a priori, o que cada sujeito é capaz de aprender.
- c) É necessária a adoção de um trabalho interdisciplinar na Apae, planejado e formalizado como um grupo de tarefa, em que seja feito um registro do consenso atingido em torno dos objetivos, procedimentos e êxitos das mudanças realizadas. Só assim é possível atingir um nível de formalização, que possibilite uma avaliação conjunta e sistemática das ações realizadas. Atuar em conjunto pode ajudar a romper com uma visão dominante entre alguns profissionais de certa onipotência de sua área de especialização, compreendendo que é necessário ir além dos seus conhecimentos específicos, para facilitar a compreensão da complexa teia de relações presentes no cotidiano de uma organização social. O trabalho coletivo possibilita essa troca, através de “diferentes olhares” para um mesmo problema, construindo, dessa forma, uma compreensão da totalidade do fenômeno estudado.
- d) Em relação às possibilidades de convênios entre a APAE e o SUS, a contratação se dá a partir de providências que incluem o levantamento de quais serviços são necessários ao atendimento. Para realizar o convênio, a instituição deve comprovar sua condição de utilidade pública e apresentar alvará de liberação e vistoria da vigilância sanitária. Dessa forma, a realização de um convênio entre instituição Apae e SUS, depende de uma série de fatores, que perpassam desde questões de ordem pessoal e profissional (existência de clínicos habilitados nas diferentes áreas de atendimento) investimento da instituição e relações harmoniosas com as gestões municipais de saúde.
- e) Assim como a inclusão exige mudanças estruturais nas escolas comuns e especiais, exige também modificações no atendimento clínico e especializado. É necessário criar espaços onde a superação de uma visão estritamente corporativa, possibilite um maior intercâmbio com outros profissionais. A equipe formada por professores e outros profissionais, dentro de uma escola, que têm uma tarefa comum, – *a educação de um grupo de alunos*, deve “compartilhar e não repartir”. Cada um tem um saber que, dividido e socializado, produz conhecimentos e avanços significativos para a consecução dos objetivos propostos. A unidade e coerência da equipe não de-

pendem das características individuais e do conhecimento particular de cada um dos seus componentes, mas do grau de comprometimento com uma tarefa assumida coletivamente.

4.5.4. O Desenvolvimento da Formação dos Profissionais da APAE

4.5.4.1. Cenário Atual

Por várias vezes, nesta avaliação, chamamos a atenção para a necessidade de uma formação dos profissionais em serviço, aspecto esse também enfatizado por muitos dos que dela participaram. Sua necessidade aparece reincidentemente em vários discursos. Encontramos opiniões, de professores, “...a formação que recebemos no curso não nos prepara para o trabalho; é muito teórica”, de médicos, “...a formação na faculdade não é suficiente para que eu possa atuar com crianças com as características das que atendo”, ou de um terapeuta ocupacional, “... Acho muito importante me formar enquanto trabalho”, em favor de ações de formação continuada.

No entanto, as evidências nos mostraram que:

- a) Não existem programas de formação sistematizados e integrados aos projetos educativos das instituições. Quando acontecem são episódicos e muitas vezes definidos, sem que as necessidades de seus usuários sejam consideradas. De uma forma geral, encontramos, nas unidades visitadas, ações esparsas, sem um planejamento consistente e quase sempre colocadas de cima para baixo. Por tudo já colocado anteriormente, em relação à formação continuada, concluímos que esse é um dos aspectos que carecem de um grande investimento nas unidades, de forma geral.
- b) Alguns profissionais demonstram uma preocupação em manter-se a par dos temas em moda, mais do que realmente preocupar-se com uma formação que vá ao encontro das respostas aos problemas que ocorrem no exercício da sua profissão.

4.5.3.2. Recomendações Para Um Novo Cenário Institucional

Reafirmamos que os processos de formação devem ser planejados a partir da análise das necessidades dos sujeitos de aprendizagem e do ensino, da realidade mutante e dinâmica do sistema educacional, influenciados pelas mudanças sociais e políticas que ocorrem num nível geral. Tais processos se constituem numa via de recursos que permitem aos profissionais conhecer suas limitações e problemas em sua prática, minimizando a distância entre o que faz e o que necessitaria fazer. Nesse sentido, sugerimos que:

- a) Um bom modelo de formação deve ter sua origem na demanda dos profissionais e estar de acordo com suas necessidades de forma a atender as características do contexto. Quando a formação é estruturada em torno das necessidades que os profissionais identificam como prioritárias, para responder questões de seu trabalho que exigem soluções, o conhecimento ou a melhoria que é obtida é altamente significativa para todos. Ai, a formação integra não apenas avanços teórico-conceituais, mas também, procedimentais, estratégicos e organizacionais, aumentando a satisfação e a produtividade no trabalho.

- b) As ofertas de formação não devem ser oferecidas sem que se faça um levantamento das necessidades do grupo a ser formado. As possibilidades de formação que respondem aos interesses dos próprios profissionais, centrados nas suas necessidades e nos contextos em que as práticas ocorrem, trazem melhores resultados. Por essa razão, as ações de formação não podem ser verticalizadas, nem impostas pelas esferas gerenciais da instituição. Consideramos que a formação permanente, em todos os níveis, está a serviço do aperfeiçoamento do profissionalismo. Mediante essa formação, os profissionais adquirem conhecimentos que aumentam sua competência no trabalho, permitindo-lhes vincular-se a alguns projetos ou temas específicos, assim como conhecer as próprias capacidades e limitações. Nesse sentido, cada um deve saber do que precisa e gerenciar o seu próprio projeto de formação, tendo muito claro os objetivos para os quais se dirigem a formação, em quais valores se baseiam e quais compromissos exigem.
- c) A formação individual ou em equipe e a autoformação exigem tempo e trabalho pessoal. Avançar na análise sobre a prática e no aperfeiçoamento das estratégias de intervenção exige ler, estudar, comparar resultados, refletindo sobre a ação para modificá-la caso necessário.
- d) Embora seja evidente a necessidade de uma autoformação, um programa de formação institucional contínuo é um excelente disparador para um trabalho de cooperação profissional em estabelecimentos em que não existe esta prática. Por essa razão, as instituições APAE não podem se descuidar desse aspecto.

Se desejamos que a nossa escola seja inclusiva e que todos os profissionais que nela atuam caminhem na direção de uma educação voltada para a cidadania global, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças, temos que reformar as mentes, mas, como nos diz Morin, (2001), *não é possível reformá-las sem uma prévia reforma das instituições*. A formação continuada é uma questão de mão dupla que tem que ser assumida pela Federação das Apaes, pelas unidades Apae e pelos profissionais que dentro delas desenvolvem seu trabalho.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA-FILHO N. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. *Ciência e Saúde Coletiva* 1997; 2: 5-20.
- BARRETO ML. Por uma epidemiologia de saúde coletiva. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 1998; 1: 104-30.
- BLAU, P. & SCOTT, R.W. *Organizações Formais*. São Paulo :Atlas, 1970.
- BRASIL. Constituição Federal Brasileira, 1980.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Lei Orgânica da Saúde, de 19 de setembro de 1990.
- BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.) *Gestão Democrática da Educação – Desafios Contemporâneos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera M. (org.). *Magistério – construção e cotidiano*. RJ/Petrópolis: Vozes, 1997.
- CNE- RES/CEB Nº 02/2001- DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1994
- FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Formulário 2004*. Disponível em: < www.apaeminas.org.br > – Acessado em out/2005
- FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES – PROJETO ÁGUIA – MANUAL DE CONCEITOS
- FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES – PROJETO ÁGUIA – MANUAL DE ATRIBUIÇÕES E FUNCIONAMENTO
- FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES – PROJETO ÁGUIA – MANUAL DE GESTÃO FINANCEIRA.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES – PROJETO ÁGUIA – MANUAL DE RECURSOS HUMANOS
- FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES – PROJETO ÁGUIA – EIXO REFERENCIAL
- GARCÍA, C. M. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GARCÍA, C. M. A formação de Professores. In: NÓVOA, A. *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. A educação Não-Formal e a Relação Escola-Comunidade. In: *Eccos – Revista Científica*. São Paulo: UNINOVE, v. 6, nº 2, p.39-65.
- L. SANTOS, L.L.C. Dimensões Pedagógica e Política da Formação Contínua. Belo Horizonte, *Revista Tessituras* n.1, fev.1998.

LÜCK, Heloísa. Et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

MANTOAN, M. T.E. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção cotidiano escolar)

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil IN: Palhares, M.S. e Marins, S.C.F. (orgs.) *Escola Inclusiva*. São Carlos:Ed.UFSCar, 2002, p.61-85.

MENICUCCI, Maria do Carmo. Apresentação.In: ROCHA, Moira S. et.al. *Educação Especial Inclusiva*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2004.

MONEREO, Carlos. O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista. In: MONEREO, Carles & SOLÉ, Isabel. *Orientação educacional e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade* (debates). Lisboa: Europa-América, 1985.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. de Eloa Jacobina. 4ª ed. Rio de Janeiro.Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora. 1995

OIT – CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO TRABALHO – CONVENÇÃO 159.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação e Planejamento: a Escola como Núcleo da Gestão*. In Oliveira, Dalila Andrade (org.) *Gestão Democrática da Educação – Desafios Contemporâneos*.4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

PAIM, J. S. Saúde da Família: espaço de reflexão e de contra-hegemonia. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação* 2001; 9: 143-6.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e Formação do Professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. In. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROCHA, Moira S. et.al. *Educação Especial Inclusiva*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2004

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

SASSAKI, Romeu k. *Inclusão : Construindo uma Sociedade para Todos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In FERRETI ET AL.(orgs) *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*.2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. NÓVOA, A. *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOLÉ, Isabel. *Orientação educacional e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TEIXEIRA M. G., BARRETO M.L., GUERRA Z. Epidemiologia e medidas de prevenção da dengue. *Inf Epidemiologia SUS* 1999; 8: 5-33

ZEICNHER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs.) *Cartografias do Trabalho Docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

ZEICNHER, K. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, A. *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZEICNHER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.