

Marcos Roberto de Moraes

**Limites e possibilidades do trabalho educativo voltado ao atendimento de
pessoas com deficiência: inclusão no mercado, realidade capitalista e o
Projeto Asas de uma ONG da cidade de Mogi Mirim - SP**

**Unisal
Americana
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Marcos Roberto de Moraes

**Limites e possibilidades do trabalho educativo voltado ao atendimento de
pessoas com deficiência: inclusão no mercado, realidade capitalista e o
Projeto Asas de uma ONG da cidade de Mogi Mirim - SP**

Dissertação apresentada como exigên-
cia parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação à Comissão Jul-
gadora do Centro Universitário Salesi-
ano de São Paulo, sob a orientação do
Prof. Dr. Marcos Francisco Martins.

**Unisal
Americana
2009**

Moraes, Marcos Roberto de
M822L Limites e possibilidades do trabalho educativo voltado ao atendimento de pessoas com deficiência: inclusão no mercado, realidade capitalista e o Projeto Asas de uma ONG da cidade de Mogi Mirim – SP / Marcos Roberto de Moraes. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2009.

171 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientador: Prof^o Dr^o Marcos Francisco Martins.
Inclui bibliografia.

1. Educação não-formal. 2. ONG - Organização Não-Governamental. 3. Pessoa com deficiência. 4. Inclusão. 5. ICA - Incentivo à Criança e ao Adolescente. I. Título.

CDD – 370.193

Catálogo elaborado por Terezinha Aparecida Galassi Antonio
Bibliotecária do Centro UNISAL – UE – Americana – CRB-8/2606

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: Marcos Roberto de Moraes

Título: Limites e possibilidades do trabalho educativo voltado ao atendimento de pessoas com deficiência: inclusão no mercado, realidade capitalista e o Projeto Asas de uma ONG da cidade de Mogi Mirim - SP

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 10/12/2009, pela comissão julgadora:

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – Orientador

UNISAL

Prof. Dra. Renata Sieiro Fernandes

UNICAMP

Prof. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro

UNISAL

**Unisal
Americana
2009**

RESUMO

Tendo como ponto de partida o alto número da população que possui algum tipo de deficiência no Brasil, buscou-se, por meio da presente pesquisa, analisar as iniciativas sócio-educativas de uma ONG localizada no interior do estado de São Paulo, o ICA (Incentivo à Criança e ao Adolescente), particularmente uma delas: o Projeto Asas. Com o título *Limites e possibilidades do trabalho educativo voltado ao atendimento de pessoas com deficiência: inclusão no mercado, realidade capitalista e o Projeto Asas de uma ONG da cidade de Mogi Mirim - SP*, o trabalho teve como objetivo conhecer a missão e as finalidades da referida organização não-governamental, e verificar se a lógica capitalista que hegemoniza as relações sociais atuais limita o trabalho realizado, dificultando o desenvolvimento das potencialidades que poderiam ser abertas a uma iniciativa como esta. A metodologia empregada incluiu a pesquisa bibliográfica, que identificou autores que discutem o tema inclusão, educação e trabalho, como Sasaki (1999), Mantoan (1988), Mészáros (2005), Carreira (1988) e Leite (2007), documentos das Nações Unidas, como a Declaração de Salamanca e Jomtien, e a legislação do Brasil que trata dessa questão. Buscou-se verificar a compreensão que os educadores e os educandos têm dos objetivos, dos métodos utilizados no Projeto Asas, dos limites e das possibilidades da atuação do ICA no atual cenário econômico, social, político e cultural de nosso País, recorrendo também a autores que discutem o presente tema como Gohn (2001), Neves (2005), Montaña (2007), Martins (2007) entre outros. Na pesquisa de campo com o Projeto Asas, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, por meio da qual foram colhidos depoimentos de alunos e de professores que participam ou participaram de suas atividades. Como resultado da pesquisa, o Projeto Asas mostrou-se um trabalho sério que, no âmbito individual, transforma e melhora a vida das pessoas com deficiência atendidas pelo ICA.

Palavras-chave: Educação não-formal, ONG (Organização Não Governamental), Pessoa com deficiência, Inclusão, ICA (Incentivo à Criança e ao Adolescente).

ABSTRACT

Taking as its starting point the high number of people who have some type of disability in Brazil, we sought, through this research, to analyze the social and educational initiatives of A NGO located within the State of Sao Paulo, ICA (Encouragement of Children and Adolescents), particularly one of them, Projeto Asas. This study is entitled *Limits and possibilities of educational work related to care of people with disabilities: inclusion in the market, capitalist reality and Projeto Asas of an NGO in the city of Mogi Mirim – SP*. This work aimed to know about the mission and purposes of that non-governmental organization, and verify if the current capitalist logic that hegemonizes the social relationships limits the work which takes its place with this project, hindering the development of capabilities that could be opened to such an initiative. The methodology which was used in this work included a bibliographical research, that identified authors who discuss the theme inclusion, education and work, as Sasaki (1999), Mantoan (1988), Mészáros (2005), Carreira (1988) and Leite (2007), documents of the United Nations, such as the Declaration of Salamanca and Jomtien, and the Brazilian law, that addresses this question. We attempted to verify the understanding that educators and learners have about the goals of this project, about the methods which are used in it, as well as about the limits and possibilities of the performance of ICA in the current economic, social, political and cultural life of our country, using also the authors who discuss this theme as Gohn (2001), Neves (2005), Montaña (2007), Martins (2007) among others. As a result of this research, Projeto Asas was used as a tool for collecting data to semi-structured interviews, through which we've collected testimonies of pupils and teachers that participate in its activities. Also as a result of this research, Projeto Asas proved to be a serious work that, talking about individual scope, transforms and improves the lives of people with disabilities, who are served by ICA.

Keywords: Non-formal education, NGO (Non-governmental Organization), People with disabilities, Inclusion, ICA (Encouragement of Children and Adolescents).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	13
1.1 Considerações sobre a inclusão da pessoa com deficiência	13
1.2 A inclusão como recurso para a formação dos educadores e formação para a vida das pessoas com deficiência	30
1.3 A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.....	37
1.4 A legislação	39
2 SOBRE AS ONGs NO BRASIL.....	50
2.1 Terceira Via e Terceiro Setor: algumas definições	51
2.2 ONGs no Brasil.....	58
2.2.1 A origem e desenvolvimento das ONGs no Brasil.....	58
2.2.2 Aspectos legais sobre as ONGs.....	68
2.2.3 Diferentes posicionamentos sobre as ONGs: ABONG e Ethos.....	73
2.3 ONGs e inclusão social	79
3 O PROJETO ASAS: ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E STATUS ATUAL.....	87
3.1 Histórico da cidade de Mogi Mirim e alguns dados sobre a educação	87
3.2 ICA (Incentivo à Criança e ao Adolescente): sua história.....	96
3.3 O Projeto Asas como decorrência das ações do ICA: origem e desenvolvimento	113
3.3.1 Princípios, missão, visão e valores.....	115
3.3.2 Estrutura Humana e Física	118
3.3.3 As ações desenvolvidas	120
3.4 Processo Educativo desenvolvido pelo Projeto Asas	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
APÊNDICE	157
ANEXOS.....	161

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca desvelar as possibilidades e limites de um programa social denominado Projeto Asas, cujas atividades são desenvolvidas na cidade de Mogi Mirim, Região Metropolitana de Campinas, interior de São Paulo, pela Organização ICA (Incentivo à Criança e ao Adolescente), projeto este voltado ao atendimento de pessoas com deficiência.

Nesta pesquisa, na sua narrativa, será adotada a terminologia “pessoa com deficiência” e sua flexão no plural. Nos casos de uso da expressão “pessoa portadora de deficiência”, esta última será utilizada apenas quando de citação de leis que demonstram o uso freqüente desta terminologia no Brasil, entre os anos de 1986 até os meados da década de 1990 (SASSAKI, 2003, p. 6). Utilizou-se da “Declaração de Salamanca” – referência mundial sobre o assunto – para a justificativa de tal uso, pois na mesma, em várias passagens, são apenas usadas as duas terminologias citadas, a primeira com maior uso do que a segunda. Quando se tratar do uso de citações de autores, estas serão descritas na forma em que eles descreveram, podendo neste caso serem diferentes das terminologias propostas, por entender que esta terminologia citada representa o posicionamento do referido autor.

Tendo como ponto de partida o entendimento de que a Educação Sócio-Comunitária é um processo histórico em construção, justifica-se o interesse do pesquisador em analisar o referido Projeto em seus objetivos e missão, seus limites e suas possibilidades quanto à formação crítica cidadã dos atendidos pela instituição. Busca-se verificar se a lógica hegemônica capitalista limita os objetivos do projeto, e se as possibilidades do seu desenvolvimento se dão à

luz de um processo educativo que vá além do da lógica do capital. (Cf. MÉSZAROS, 2005)

Esta pesquisa traz entre seus objetivos, o de contribuir com a construção de um diálogo entre os sujeitos envolvidos no trabalho de uma Organização Não Governamental e na articulação da concepção de comunidade, em contraposição à lógica hegemônica (lógica sistêmica do capital). Além disso, pretende-se refletir sobre os caminhos possíveis da inclusão, analisando os objetivos apontados na missão do Projeto Asas, ou seja, à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e sua formação cidadã histórico-crítica.

A presente pesquisa pretende valorizar a voz dos indivíduos que já passaram pelo Projeto Asas, descobrindo o que realmente mudou em suas vidas, e, no que concerne àqueles que estão no projeto atualmente, o que esperam – suas expectativas. Buscam-se respostas sobre a ocorrência ou não da transformação dos sujeitos, enquanto históricos e críticos, e sua empregabilidade, de acordo com a missão da instituição.

Alguns acontecimentos motivaram o pesquisador no interesse da presente pesquisa. Em meados do ano de 2005, conheceu alguns participantes do Projeto Asas, quando alunos com algum tipo de deficiência começaram a freqüentar diariamente a escola onde o pesquisador desenvolvia suas atividades profissionais, como professor de informática. Em um primeiro momento, pode-se dizer que foi certa curiosidade que despertou seu interesse pelo fazer cotidiano dessas pessoas, foi o seu desejo em saber como viviam e de que forma era possível trabalhar com esse público, pessoas com diferentes tipos de deficiência freqüentando aulas diversificadas com o objetivo de sua

preparação para o mercado de trabalho, assim pensava. No entanto, um pouco mais tarde, no início do ano de 2007, começou a receber pessoas com deficiência em sua sala de aula, fato que o preocupou enquanto professor, e que culminou com a procura por um programa de mestrado que atendesse às suas angústias e ao seu interesse em entender o processo educativo desenvolvido por uma instituição de sua cidade, direcionado a essas pessoas.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa utilizou-se de diferentes técnicas de pesquisa em educação, entre elas a revisão bibliográfica¹ para fundamentação teórica, análise documental e histórica para descrição da organização não governamental pesquisada, e para entender o processo educativo desenvolvido pela instituição no Projeto Asas, como coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos envolvidos no referido projeto.

Buscou-se, no primeiro capítulo, fundamentá-lo por meio da revisão bibliográfica. Inicialmente, apresentam-se considerações sobre a inclusão da pessoa com deficiência nas diversas áreas do sistema social. Essas considerações são necessárias, dados à importância do emergente tema: inclusão social e, principalmente, o alto número de pessoas com algum tipo de deficiência declarada no nosso país, de 12 a 15%. Em seguida, são apresentados e discutidos os conceitos “pré-inclusivistas” e “inclusivistas”, assim classificados por Romeu Sassaki (1999), e visões destes conceitos por diferentes autores. Depois são feitas considerações importantes, que apresentam a inclusão como recurso para a formação para a vida dessas

¹ Para a escolha das bibliografias consultadas sobre educação e inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais, o pesquisador procurou saber sobre as obras e autores citados com maior recorrência nos trabalhos apresentados em congressos anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), no sítio eletrônico da associação, <http://www.anped.org.br>.

peças. Os autores, ao discutirem a importância desta formação, afirmam que ela deva ser oferecida pela escola como uma transição para o meio produtivo; em contraponto a essa visão se apresenta outra, contra hegemônica, que desvela a educação como sendo fundamental – mas não suficiente sozinha – na transformação da sociedade como um todo. Em relação à importância da empregabilidade, na última parte do capítulo, são analisados os aspectos legais acerca do tema inclusão das pessoas com deficiência nas diversas áreas sociais.

No segundo capítulo são abordados os seguintes temas: algumas definições sobre Terceira Via e Terceiro Setor; as ONG's no Brasil, sua origem e desenvolvimento, os instrumentos legais que as sustentam, diferentes posicionamentos sobre elas, como é o caso da ABONG (Associação Brasileira de Organizações não Governamentais) e do instituto ETHOS, e, finalmente, disserta-se sobre a relação entre ONGs e inclusão social. Busca-se a definição do termo ONG, termo que do ponto de vista jurídico não existe, mas cujo uso político é feito de diversas formas em diferentes momentos da história.

Também é verificado o arcabouço jurídico que se dá em torno das organizações sem fins lucrativos. Por fim, apresenta-se a relação entre as ONGs associadas da ABONG e o tema inclusão social.

No terceiro capítulo, fundado em análise documental e histórica, apresenta-se a História do Projeto Asas: origem, desenvolvimento e o *status* atual. Também se analisa como é o desenvolvimento do processo educativo do projeto. Para isso, foram coletados dados dos alunos, professores e coordenação da instituição, e esses dados foram analisados qualitativamente.

Por fim, são apresentadas, como conclusão do trabalho, as considerações finais sobre a pesquisa e, obviamente, registrados os referenciais bibliográficos.

1 INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O presente capítulo foi desenvolvido com base em revisão bibliográfica de autores que discutem o tema inclusão, educação e trabalho, como Sasaki (1999), Mantoan (1998), Mészáros (2005), Carreira (1997) e Leite (2007), entre outros, e com base em documentos das Nações Unidas, como a declaração de Salamanca e Jomtien e a legislação do Brasil, que tratam dessa questão.

1.1 Considerações sobre a inclusão da pessoa com deficiência

De acordo com estimativas da OMS (Organização Mundial de Saúde), em tempos de paz, cerca de 10% (dez por cento) da população de países desenvolvidos são constituídos de pessoas com algum tipo de deficiência. Para os países em vias de desenvolvimento estima-se que esse número seja de 12 (doze) a 15% (quinze por cento). Desses, 20% (vinte por cento) seriam pessoas com deficiência física. Deste total apenas 2% (dois por cento) recebem atendimento especializado, público ou privado (MEC - SEESP, 2003, p. 12).

No Brasil, de acordo com os dados estatísticos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), os resultados do censo no ano 2000 apresentaram uma população de aproximadamente 24,6 milhões de pessoas, ou 14,5% (quatorze e meio por cento) da população total do país, com algum tipo de deficiência. Pessoas com alguma dificuldade de enxergar, locomover-se, ouvir, falar ou deficiência mental ou física. Ainda de acordo com os dados desse Censo, entre 16,6 milhões de pessoas com algum grau de deficiência visual, quase 150 mil se declaram cegas. Dentre os 5,7 milhões de brasileiros

com algum grau de deficiência auditiva, cerca de 170 mil se declaram totalmente surdos. (IBGE, 2005).

Tais números apresentados têm como base o modelo médico de atendimento à deficiência, cuja diferenciação do modelo social de atendimento será apresentada neste capítulo.

Diante da estimativa da OMS e dos dados estatísticos do IBGE, justifica-se a abordagem dos temas inclusão e exclusão da pessoa com deficiência nas diversas áreas da sociedade.

Alguns autores, como Sasaki (1999), afirmam em relação às práticas sociais em diferentes culturas e épocas, no concernente a pessoas com deficiência, que a sociedade passou por fases distintas no que toca à forma de tratá-las: da exclusão social à segregação, integração e inclusão. O autor descreve que a sociedade começou praticando a exclusão social das pessoas com deficiência, que por suas condições atípicas, não lhe pareciam pertencer à maioria da população; em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições especializadas, para, posteriormente, passar à prática da integração social e recentemente adotar a filosofia da inclusão social. O autor ainda observa que essas fases de práticas sociais não ocorreram em todos os segmentos populacionais ao mesmo tempo. Segundo ele, hoje vemos a exclusão e a segregação sendo praticadas em relação a diversos grupos vulneráveis, em várias partes do Brasil e em outros países. No entanto, observa que “[...] vemos a tradicional integração dando lugar, gradativamente, à inclusão” (SASSAKI, 1999, p. 16 e 17).

Observando o contexto defendido pelo autor, pode-se dizer que a sua análise é uma visão um tanto quanto otimista, pois uma coisa é inserir a

pessoa com deficiência nas diversas áreas da sociedade, outra é garantir a qualidade de vida e autonomia dessa mesma pessoa nas diferentes áreas sociais.

Leite observa que “[...] a história da humanidade revela que sempre houve preconceitos contra as pessoas portadoras de deficiência” (LEITE, 2007, p. 111). A autora cita Platão, que no livro Terceiro de sua República pensou, de forma utópica, em criar uma sociedade ideal, defendendo “[...] a aplicação de medidas eugênicas. Para ele, homens deveriam unir-se às melhores mulheres, o mais frequentemente possível, e os defeituosos, às defeituosas, o mais raro possível” (LEITE, 2007, p. 111 e 112).

A autora relata que, antes, as pessoas com deficiência ficavam “[...] confinadas em suas residências, muitas vezes escondidas pelas próprias famílias e a sociedade não querendo vê-las” (LEITE, 2007, p.117). E ainda segundo ela, a partir do final da década de 1960, o movimento de integração social iniciou a inserção destas pessoas nas diversas áreas da sociedade (LEITE, 2007, p. 117).

Maciel (2000, p. 54) afirma que o processo de exclusão se dá em várias áreas da sociedade, como por exemplo: saúde, área social, mercado de trabalho, áreas de lazer, esportes, cultura, transportes e também na educação. Para a autora, “[...] as idéias de modelos únicos para todos, preestabelecidos, têm excluído pessoas com necessidades especiais dos recursos da sociedade, como comprovam as barreiras arquitetônicas, sociais e educacionais” (idem).

São apresentados e debatidos a seguir os diferentes conceitos que cercam o tema deste capítulo, na visão de Sasaki (1999) e de outros autores, como: atendimento segregado (modelo médico de atendimento à deficiência), a

integração social, normalização, *mainstreaming*², autonomia, independência, entre outros.

Ao apresentar os conceitos como fundamentais para o entendimento das práticas sociais, Sasaki se mostra um idealista ao discorrer sobre sua importância. Vejamos a definição do autor sobre conceitos. Sasaki afirma que estes

Moldam nossas ações, e nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno da pessoa portadora de deficiência. (SASSAKI, 1999. p. 26)

Entendo que se deva considerar, sim, como de suma importância o conhecimento dos conceitos sobre inclusão, entretanto, não se pode desassociar o sujeito da estrutura social que o cerca, nem mesmo das relações que se estabelecem entre os mesmos, ou seja, não se pode acreditar que apenas nossas ações isoladas ou até em grupos, mas desconectadas, podem construir uma sociedade perfeita, sem distinção de cor, idade, sexo, tipo de deficiência ou qualquer outra característica.

Os modelos classificados por Sasaki (1999) como sendo pré-inclusivistas são: o modelo médico atendimento à deficiência, a integração social, a normalização e o *mainstreaming*.

O autor, em relação ao conceito acerca do modelo médico de atendimento à deficiência, diz que, “uma das razões pelas quais as pessoas deficientes estão expostas à discriminação, é que os diferentes são frequentemente chamados de doentes” (SASSAKI, 1999, p. 28).

² Palavra que no contexto da educação, refere-se ao aluno com deficiência matriculado em uma classe regular durante um determinado período; ainda neste capítulo será melhor debatido o assunto.

Nota-se que nesse modelo, a pessoa com deficiência é quem precisa ser curada, tratada ou reabilitada etc., a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações.

Uma observação importante feita por Sasaki é que a sociedade foi levada a acreditar que, se a deficiência é um problema que existe de forma exclusiva na pessoa, seria suficiente prover-lhe algum tipo de atendimento para solucioná-lo. (SASSAKI, 1999, p. 29).

Outros autores explicam o modelo médico de atendimento à deficiência, como Fletcher e Rieser (*apud* AMIRALIAN, 2000).

Tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um "problema" do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura (*apud* AMIRALIAN, 2000, p. 5).

Fletcher e Rieser fizeram em suas análises uma diferenciação entre o modelo médico e o social de incapacidade, apontando que:

O modelo médico enfatiza a dependência, considerando a pessoa incapacitada como um problema, e o modelo social atribui as desvantagens individuais e coletivas das pessoas com deficiência principalmente à discriminação institucional. Sugeriu que a solução para a incapacidade estaria na reestruturação da sociedade (*apud* AMIRALIAN, *et al*, 2000, p. 5).

É importante ressaltar que, em alguns casos, as pessoas com deficiência necessitam de algum atendimento especializado. Neste modelo, o que se critica é a deficiência vista apenas como problema do indivíduo.

Para Sasaki é importante que o atendimento médico especializado responda às necessidades da pessoa com deficiência e lhe dê maior controle sobre sua vida, e isso deve ser feito, "com elas e não para elas" (SASSAKI, 1999, p. 30).

Para o autor, a Integração Social surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas às pessoas com deficiência por vários séculos (SASSAKI, 1999, p. 31).

O autor descreve que algumas instituições se especializaram para atender as pessoas pelo tipo de deficiência que elas possuem. Assim, a segregação institucional continuou sendo praticada. Segundo ele:

A idéia era a de prover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis, já que a sociedade não aceitava receber pessoas deficientes nos serviços existentes na comunidade. A década de 60, por exemplo, testemunhou o boom de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centro de habilitação, centro de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais (SASSAKI, 1999, p. 31).

Percebe-se que nessa abordagem começou-se a inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, família, trabalho e lazer. No entanto, a sociedade ainda não havia, nesta fase, se modificado ou se preparado para incluir essas pessoas nos respectivos sistemas sociais.

Faz-se necessária uma análise quanto ao conceito de inclusão apresentado pelo autor, pois se o considerarmos como válido, estaremos acreditando que a sociedade da forma em que está estabelecida - com os níveis de desigualdades sociais tão grandes - é uma sociedade ideal e que apenas deve ser melhorada para nela incluir a pessoa portadora de deficiência, mantendo o atual *status quo*. Sendo assim, recorreremos a outras definições sobre este mesmo tema.

Pereira (*apud* Marques e Oliveira, 2003) apresenta um conceito de integração que vai além de prover o atendimento. Por exemplo, no contexto escolar, esse processo, segundo a autora:

[...] é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional. (*apud* MARQUES e OLIVEIRA, 2003, p. 3)

Nesta mesma linha, Lopes (2007), em seu trabalho *(Im)possibilidades de pensar a inclusão*, apresentado na 30ª. Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), diz que a simples matrícula do aluno na escola não garante sua permanência nela, nem muito menos estar integrado à mesma. A autora recorre ao professor Hugo Otto Beyer que, ao refletir sobre o tema, esclarece uma distinção entre inclusão e integração. Para ele, “enquanto uma busca garantir o direito ao acesso **(inclusão)**, a outra busca garantir a qualidade das relações que se estabelecem no interior das escolas **(integração)**” (*apud* Lopes, 2007, p. 4 – grifos meus).

Ao analisarmos os conceitos apresentados respectivamente por Sasaki, Pereira e Lopes, pode-se dizer que os dois últimos apresentam caracterizações mais interessantes do que o conceito de inclusão apresentado por Sasaki. Não se pode ficar indiferente às atuais políticas “ditas” de inclusão, como é o caso, por exemplo, do ambiente escolar, onde se colocam alunos “desassistidos” em classes lotadas com professores não capacitados para esta realidade, e dizer que isto são políticas públicas de inclusão. Faz-se necessário garantir a qualidade das relações que se estabelecem nas diferentes áreas sociais.

Veremos, mais adiante, as definições apresentadas por Sasaki (1999) e por Mantoan (1998) sobre inclusão social e inclusão na escola regular respectivamente, que divergem de Lopes (2007) na definição de conceitos dos paradigmas: inclusão e integração.

Quanto à normalização, para Mendes (*apud* Sasaki, 1999, p. 31), esta tinha por pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência, especialmente a portadora de doença mental, tem o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida que é próprio da sua cultura.

Uma definição de normalização pode ser encontrada no documento editado pelo MEC (Ministério da Educação), de nome “*Política Nacional de Educação Especial*”, como sendo:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (BRASIL, MEC, 1994, p. 22).

Ainda para Sasaki (1999), normalização, em outras palavras, “significa criar, para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum outro modo, ambientes o mais parecidos possível com aqueles vivenciados pela população em geral.” (SASSAKI, 1999, p. 32).

Em relação à caracterização do conceito de *mainstreaming*, o autor diz que

Adentrando à década de 80 e avançando um pouco mais na tentativa da integração, por exemplo, na área de Educação Especial, desenvolveu-se o princípio do *mainstreaming*, termo que na maioria das vezes tem sido utilizado sem tradução e que significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade (SASSAKI, 1999, p. 33).

O autor cita um exemplo apresentado por Robertson (*apud* SASSAKI, 1999), que nos ajuda a entender esse princípio.

No passado o *mainstreaming* consistia em colocar estudantes com deficiência em classes comuns, principalmente classes acadêmicas, para finalidades instrucionais. Com freqüência o mesmo estudante era colocado em várias classes. Por exemplo, esse estudante poderia ser colocado na aula de Matemática da 3ª série, na aula de Leitura na 2ª série e na aula de Física na 4ª série. Assim ele nunca pertencia realmente a uma turma (*apud* SASSAKI, 1999, p. 32).

Percebe-se, no entanto, que o aluno já estava em uma escola comum, embora se tratasse de uma simples colocação física dele em várias salas comuns. Pode-se, ainda, observar que a integração - no sentido dado pelos autores - constitui um esforço unilateral, ou seja, da pessoa com deficiência e seus aliados como sua família, instituição especializada e pessoas da comunidade que trabalham em *prol* da inserção social. De tal forma, pode-se dizer que esta estratégia é fraca e totalmente ineficiente, pois se considerarmos novamente o contexto educacional citado por Robertson e a realidade do nosso sistema de educação, que para o atendimento da maioria já é precário, o aluno estará apenas “colocado” em uma carteira, ficando o sistema educacional desincumbido de lhe prover ou garantir benefício algum. Sem uma reestruturação no sistema educacional, para atender a todos sem exceção, torna-se evidente que o aluno com algum tipo de deficiência ou necessidade especial de educação será apenas mais um marginalizado no modelo atual de ensino público.

Sasaki (1999) complementa que a prática da integração social ocorria e ainda ocorre de três formas:

1. Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência, que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, empresa comum, do clube comum etc.
2. Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum, a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não-deficientes.
3. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum, etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa (SASSAKI, 1999, p. 35).

Pode-se dizer que nenhuma dessas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração, segundo o autor, “pouco exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais.” (SASSAKI, 1999, p. 35).

Percebe-se que a visão de Sasaki é justamente oposta à visão apresentada por Lopes sobre os temas inclusão e integração; para ela, a inclusão exige menos esforços.

Diante da análise apresentada e discutida até o momento, será considerada, nesta pesquisa, como válida, a visão da autora Lopes, por entender integração social como uma fase que exige da sociedade não apenas a garantia do direito ao acesso da pessoa com deficiência às diferentes áreas sociais – inclusão –, mas sua autonomia e a respectiva qualidade das relações que se devem estabelecer nestas mesmas áreas – integração–.

A seguir, são apresentados alguns conceitos descritos por Sasaki (1999) como conceitos inclusivistas, tais como: autonomia, independência, *empowerment*³ e inclusão social.

Para o autor, autonomia é a condição de domínio que a pessoa com deficiência possui no ambiente social e/ou físico, preservando ao máximo sua privacidade e dignidade. “O grau de autonomia resulta da relação entre o nível de prontidão físico-social do portador de deficiência e a realidade de um determinado ambiente físico-social” (SASSAKI, 1999, p. 36).

Para exemplificar, a pessoa com deficiência pode ser autônoma para subir de cadeira de rodas até uma sala de aula, entrar em uma loja e realizar compras, sem que para isso precise da ajuda de alguém.

³ Palavra que neste contexto refere-se ao processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos que a pessoa com deficiência tem; pessoa “empoderada”; ainda neste capítulo será debatido de forma mais ampla este conceito.

O autor entende por independência a faculdade que a pessoa com deficiência possui para decidir sem depender de outra. Segundo Sasaki (1999, p. 37),

Uma pessoa com deficiência pode ser mais independente ou menos independente em decorrência não só da quantidade de informações que lhe estiverem disponíveis para tomar a melhor decisão, mas também da sua autodeterminação e/ou prontidão para tomar decisões numa determinada situação (SASSAKI, 1999, p. 37).

O autor ainda descreve que essa independência pode ser pessoal, social e econômica, daí advindas as expressões: independência pessoal, social ou econômica.

Sobre o *empowerment*, pode-se dizer que é um conceito que difere de independência no que diz respeito ao uso que a pessoa com deficiência faz de seu poder pessoal na tomada de decisões.

Sasaki (1999) descreve *empowerment* como sendo o processo pelo qual uma pessoa, ou grupo de pessoas, “[...] usa o seu poder pessoal inerente à sua condição [...] para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida” (SASSAKI, 1999, p. 38).

Já a pesquisadora portuguesa Carla Pinto descreve *empowerment* como sendo:

Um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder – psicológico, sócio-cultural, político e econômico – que permite a estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania (PINTO, 1998, p. 247).

Ao analisar o contexto apresentado pelos autores, verifica-se que a diferença relevante entre os conceitos de independência e *empowerment* reside no fato de que o sujeito “empoderado” possui maior capacidade (poder), ao fazer suas escolhas e tomar decisões, para o exercício da sua cidadania.

Esse sujeito, além de ser independente, é capaz de se posicionar e também de influenciar o seu meio de acordo com os seus princípios de justiça; é, por fim, um sujeito crítico⁴.

Com relação à inclusão social, Sasaki afirma que é um processo baseado no modelo social da deficiência. Conceitua-o como sendo o

processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1999, p. 41).

Neste modelo social da deficiência, os autores Selma Aragão e Angelo Vargas (*apud* LEITE, 2007, p. 117), em relação à sociedade e às pessoas com deficiência, dizem que há uma troca de personagens:

O sujeito ativo passa a ser a própria sociedade que alimenta um modelo social de deficiência, deslocando os problemas da pessoa com necessidades especiais para a sociedade, que, ao desempenhar seus papéis, não se encontra preparada para administrá-lo, criando ela própria os entraves às pessoas que apresentam estas especificidades (necessidades especiais), quer decorrentes de suas políticas inadequadas, práticas discriminatórias e sua própria capacidade de tratar AS DIFERENÇAS, nos diversos “mundos” da atividade humana (*apud* LEITE, 2007, p. 117- grifo da autora).

Percebe-se que, diferentemente do modelo médico de atendimento a deficiência já apresentado, o modelo social da deficiência obriga a sociedade a tornar-se sujeito ativo no processo de inclusão social, pois, neste modelo, o

⁴ No clássico texto de Saviani “Escola e Democracia”, percebe-se que o autor utiliza a palavra crítica para designar as pedagogias que se apresentaram historicamente tentando superar, de um lado, a chamada pedagogia tradicional e, de outro, a pedagogia nova (Cf. Saviani, 1983). O critério de distinção utilizado pelo autor entre as pedagogias críticas e não críticas é a referência que no processo educativo elas fazem à realidade concreta dos educandos, assumindo-a como princípio, finalidade e orientação para o método de ensino. Enquanto a pedagogia tradicional atenta-se para a simples transmissão de conteúdo de cultura geral e a pedagogia renovada para o método do aprender a aprender, as pedagogias críticas apresentam-se assumindo compromisso de articular a vida econômica, política e social, seu conhecimento e sua transformação, ao processo educativo. Portanto o educando das pedagogias críticas ganha esta característica justamente por incorporar em sua práxis esse compromisso ético, político e filosófico-científico, que é o que propõe Saviani ao formular a sua proposta pedagógica: a Pedagogia Histórico-Crítica.

processo não é mais unilateral, ou seja, incluir a pessoa com necessidades especiais não depende apenas do esforço dela própria, mas da sociedade, por meio de criação de políticas que possam ser adequadas, como é o caso da eliminação das barreiras culturais e ambientais, a fim de que os direitos de todos sejam garantidos, inclusive os da pessoa com deficiência.

Euzéby (2004) diz que a “Comissão Europeia utiliza normalmente a expressão inclusão social para designar a inserção social ou profissional dos excluídos ou sua integração no mercado de trabalho e sociedade” (EUZÉBY, 2004, p. 34).

Já Maciel (2000), no caso das pessoas com deficiência, lembra que o princípio fundamental de uma sociedade inclusiva é o de que todas essas pessoas devam ter suas necessidades especiais atendidas. Segundo ela: “é no atendimento das diversidades que se encontra a democracia.” (MACIEL, 2000, p. 54).

Para que uma sociedade torne-se altamente inclusiva, os desafios são grandes. Maciel (2000) aponta alguns passos no sentido da alteração da visão social atual para uma visão inclusivista. Segundo ela, essa alteração pode se dar por meio:

- de um trabalho de sensibilização contínuo e permanente por parte de grupos e instituições que já atingiram um grau efetivo de compromisso com a inclusão de portadores de necessidades especiais junto à sociedade;
- da capacitação de profissionais de todas as áreas para o atendimento das pessoas com algum tipo de deficiência;
- da elaboração de projetos que ampliem e inovem o atendimento dessa clientela;
- da divulgação da Declaração de Salamanca e outros documentos congêneres, da legislação, de informações e necessidades dos portadores de deficiência e da importância de sua participação em todos os setores da sociedade (MACIEL, 2000, p. 54).

Nota-se que, em relação à inclusão social da pessoa com deficiência, é de fundamental importância que a sociedade envide esforços, por meio de ações mais inclusivistas, em todas as áreas sociais: saúde, educação, lazer, trabalho, etc. No entanto, percebe-se a contradição em que a atual lógica capitalista coloca os que lutam pela inclusão: ao assumir a necessidade de tomada de ações que visem à inclusão da pessoa com deficiência nas diversas relações sociais, não se deve esquecer que hoje essas relações são de tipo capitalista e, como tal, geradoras das mais variadas formas de exclusão. No entender deste pesquisador, essa contradição da ação dos que lutam pela inclusão na sociedade capitalista atual torna-se mais evidente no caso dos que limitam suas iniciativas apenas no sentido de garantir o direito e o acesso da pessoa com deficiência à dinâmica societária atual, sem despende esforços para transformar as estruturas sociais nas quais estamos envolvidos.

Considerando esses limites expostos, vejamos a discussão que alguns autores fazem sobre como a sociedade pode permitir a inclusão nas diversas áreas sociais. São apresentados a seguir alguns posicionamentos de diferentes autores sobre esse assunto.

Na área da saúde, por exemplo, Maciel (2000) aponta algumas deficiências no atendimento às pessoas com necessidades especiais, segundo ela:

[...] os locais de atendimentos são pequenos, superlotados e sem infra-estrutura. As políticas de prevenção, às vezes, ficam restritas a algumas campanhas de vacinação e os programas de diagnóstico precoce são insuficientes. Os testes com aparelhos de última geração são destinados a poucos; as de terapias e fisioterapias oferecem poucas vagas em relação à demanda; a obtenção de próteses e órteses é difícil e as filas de espera são enormes para quem não tem poder aquisitivo (MACIEL, 2000, p. 54).

Podem-se verificar, em relação aos atendimentos nessa área, evidências de uma falência no setor público de Saúde, pois o péssimo atendimento ao

cidadão sem deficiência já é senso comum. Quando existe, é de má qualidade; quanto mais ao portador de deficiência que necessita de um atendimento especializado que atenda suas especificidades.

Sasaki afirma que devido ao “[...] requisito de equipamentos e espaços físicos, no passado, os esportes eram pouco praticados por pessoas portadoras de deficiência” (SASSAKI, 1999, p. 92). O autor diz, ainda, que no final da década de 1940 e nos anos de 1950, eram poucos os hospitais e centros de reabilitação física que tinham condições e que podiam separar horários para práticas esportivas. Já nas décadas de 1960 e seguintes, o esporte e a educação física ganharam reconhecimento e se desenvolveram bastante. Seu papel como fator que leva os praticantes com deficiência à integração social é destacado (idem).

No entanto, afirma Maciel (2000) que na área de esportes “[...] não existem projetos abrangentes que atendam a todos os tipos de deficiência [...]” (MACIEL, 2000, p. 54).

Analisando o contexto apresentado pelos autores sobre a área de esporte, é necessário que a sociedade e o Estado garantam, cada vez mais, o acesso ao esporte ao cidadão comum e a pessoa com deficiência, dado o seu papel fundamental na integração social.

Ao Estado cabe criar políticas públicas que visem à integração da pessoa com deficiência, e disponibilizar, por meio de seus recursos, equipamento e pessoal para um atendimento eficiente e especializado.

Uma observação interessante feita por Sasaki (1999) diz que, quando as pessoas com deficiência começaram a sair de suas casas ou de suas instituições para usufruir de seu direito à recreação e lazer, descobriram que

quase todos os lugares eram inacessíveis: cinemas, restaurantes, museus, etc. (SASSAKI, 1999. p. 95). É fundamental que a sociedade remova os obstáculos arquitetônicos e urbanos, garantindo ao portador de deficiência o seu direito, e também lhes tornando acessíveis “produtos” de lazer de que as pessoas sem deficiência já usufruem.

Leite (2007) afirma que é impossível imaginar a vida também da pessoa com deficiência sem o mínimo de diversão. Em relação ao direito ao lazer e recreação, a autora inclui o “[...] direito ao turismo, à prática de esportes, até mesmo à freqüência a locais públicos, como teatros, cinemas, estádios esportivos etc.” (LEITE, 2007, p. 165).

Buscando uma visão adequada sobre o conceito de inclusão das pessoas com deficiência na área de Educação, apresentam-se a seguir posicionamentos de diferentes autores que abordam o tema.

Sassaki (1999) apresenta quatro fases do desenvolvimento da educação, numa perspectiva de transição da exclusão, segregação institucional, integração, para finalmente, a inclusão. Para o autor esta última fase surgiu no final da década de 1980 (SASSAKI, 1999, p.113).

Segundo Sassaki, na fase de exclusão, nenhuma atenção educacional foi promovida às pessoas com deficiência; na fase de segregação institucional, emergiu, em muitos países em desenvolvimento, a “educação especial” para pessoas portadoras de deficiência, administrada por instituições voluntárias. Surgiram também as escolas especiais, os centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho; na fase de integração surgiram as classes especiais dentro da escola comum; e por fim veio a fase da inclusão, que é uma

realidade hoje - de acordo com o autor - em muitos países, ganhando novos adeptos a cada dia. (SASSAKI, 1999, p. 114).

Diante do contexto de inclusão escolar, a pesquisadora, pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Maria Teresa Eglér Mantoan, diz que a inclusão no ensino regular tem como objetivo não deixar ninguém excluído do processo educacional. Para ela:

A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado de acordo com essas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1998, p. 4).

No contexto apresentado por Sasaki (1999) e por Mantoan (1998), tendo como princípio a igualdade de direitos na área de educação, o paradigma mais adequado é o de inclusão e não o de integração, ou seja, a sociedade deve preparar o ambiente da escola para todos.

Ainda sobre Mantoan (1998), ao analisar suas fundamentações, considerando a realidade do ambiente escolar – principalmente o público, ao qual a maioria dos cidadãos tem acesso–, será muito difícil encontrarmos a mudança necessária na perspectiva educacional apresentada pela autora, pois não se percebem políticas públicas que vão além de “colocar” o aluno com dificuldades em uma sala comum e mantê-lo desassistido. Por essa razão consideraremos como válida a definição apresentada anteriormente por Pereira (*apud* Marques e Oliveira, 2003) e Lopes (2007).

De forma que, para preparar o ambiente educacional para a integração, primeiro deve-se iniciar o processo pelo espaço físico, reduzir as barreiras arquitetônicas, por meio, por exemplo, de rampas de acesso para cadeirantes, banheiros com assentos adequados às pessoas com deficiência etc. Assim a garantia de acesso seria a inclusão no ambiente. Preparar os profissionais de educação para o trabalho de integração, recebendo diagnósticos e prognósticos dos alunos com necessidades educacionais especiais e apoio de outros profissionais necessários – psicólogos, fisioterapeutas, psiquiatras, etc. Para que ocorra de forma eficiente o processo educacional, a meu ver, e de acordo com os conceitos discutidos em Pereira (*apud* Marques e Oliveira, 2003) e Lopes (2007), seria realmente o processo de integração o mais aconselhável. Pode-se afirmar, em relação a isto, que a sociedade está sim começando a incluir pessoas, mas muito longe ainda de garantir a qualidade necessária para que haja a integração social desejada, ou seja, para que haja aquela sociedade que integre a todos, independentemente de ter esta pessoa deficiências ou não, o que, no entender deste pesquisador, é somente possível se modificarmos a estrutura societária atual, numa perspectiva que ultrapasse os limites impostos pela lógica sistêmica do capital.

1.2 A inclusão como recurso para a formação dos educadores e formação para a vida das pessoas com deficiência

A formação de um indivíduo com deficiência, no aspecto amplo de sua formação para a vida, deve lhe possibilitar uma maior autonomia e independência.

É possível afirmar que essa formação tem na escola regular uma base necessária. Desta forma, deve a escola regular estar preparada para incluir e integrar as pessoas com deficiência, eliminando as barreiras físicas e arquitetônicas e, principalmente, fortalecendo o espírito crítico em relação ao contexto social vivido por esses sujeitos. Assim, será possível facultar a eles uma visão ampla de mundo, contribuindo para que possam ser sujeitos ativos no processo de sua própria formação histórica e crítica.

Para Mantoan (1998) a autonomia, nas deficiências motoras ou sensoriais, “é constituída de habilidades alternativas que, dadas as incapacidades das pessoas, permitem uma adaptação conveniente às tarefas essenciais” (MANTOAN, 1998, p. 3).

A autora ainda discute as mudanças que estão ocorrendo nos sistemas de ensino com a adoção de princípio de integração em oposição à segregação e à discriminação. Para ela, em outros tempos, o atendimento ocorria em separado do resto da sociedade e era considerado como a melhor forma de atender alunos com necessidades especiais, o que hoje:

Converteu-se em uma solução ultrapassada. Países que adotaram a fusão do ensino especial e regular vão ainda além, quando afirmam que a unificação dos sistemas atende às necessidades de todos os alunos, sem e com deficiência. Da mesma forma, pode-se pensar sobre a formação de professores para a educação de pessoas com deficiências. A especialização do educador para atender às necessidades de todos os alunos e não apenas de alguns deles, os especiais, deveria ser a meta da capacitação profissional em todos os níveis de formação (MANTOAN, 1998, p. 3).

Essa visão da autora, embora correta, é otimista. Senão vejamos, hoje a formação do educador está longe de atender às necessidades da maioria dos alunos, os quais vivenciam cotidianamente diversas “pequenas realidades”, inseridos numa realidade societária totalmente desigual. A maioria desses sujeitos – no caso do ensino público – encontra-se marginalizada pela lógica

sistêmica do capital, cuja realidade muitas vezes é desconsiderada (e até desconhecida) pelo próprio educador. Dessa forma, como atender às necessidades de todos? Fica aqui uma crítica ao Estado e às suas políticas públicas, visto que no caso da área de educação, a única providência tomada foi a de inserir a pessoa com deficiência no ambiente escolar regular, como se isso bastasse para integrá-la, justificando essa ação com base, por exemplo, na Declaração de Salamanca (1994), que diz que há um emergente consenso de que “[...] crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos nos planos educativos feitos para a maioria das crianças.” (SALAMANCA, 1994).

A crítica que se faz não é a da não integração, pelo contrário, o que se coloca em questão é a falta de recursos humanos e físicos para que ela ocorra. Neste sentido, Mantoan (1998) complementa que o sistema integrado de ensino “[...] permitirá, por exemplo, dar coerência à defesa dos direitos, seus defensores poderiam obter fundos para a pesquisa, a formação, recursos e serviços, sem ter de categorizar pessoas para obtê-los” (MANTOAN, 1998, p. 3).

Em relação à formação especializada dos educadores, a autora diz que:

Poder-se-ia oferecer aos educadores formação especializada em leitura, matemática, braille, língua de sinais, mas o emprego de todos esses domínios de competência não seria específico para alguns alunos, os da educação especial, estendendo-o a todos os alunos e permitindo aos que freqüentam as escolas regulares terem acesso a um atendimento mais qualificado, em um dado conteúdo acadêmico. (MANTOAN, 1998, p. 3-4).

Diante deste contexto é possível afirmar que a formação especializada dos professores, bem como o atendimento especial aos alunos com deficiência, e, principalmente, esse “estender” de competências aos demais

alunos, pode permitir uma maior integração entre todos os discentes e um melhor entendimento e conhecimento das diferenças.

Sasaki (1999) afirma que a escola deve preparar o aluno não só para o sucesso profissional, mas também para uma vida independente. Segundo o autor, é importante que a escola inclusiva promova programas de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos da vida independente. Neste sentido, propõe a adaptação e uso de técnicas de supervisão empresarial:

- a) Dar *feedback* imediato pelo bom desempenho do aluno.
- b) Modificar tarefas designadas, dependendo da facilidade/dificuldade do aluno.
- c) Modelar o comportamento, mostrando comportamento específico a ser aprendido (ex: pontualidade, quando se ausentar da escola etc.).
- d) Fazer o aluno “espelhar” um funcionário da escola (quanto aos hábitos do trabalho).
- e) Descrever expressamente as responsabilidades da tarefa (objetivo, prazo, apresentação de relatórios, etc).
- f) Usar uma lista de verificação de todo o processo de execução da tarefa (tipo SIM, NÃO).
- g) Elaborar instruções detalhadas (ex: levantar ofertas de empregos na comunidade, anotar nome e endereço da empresa, nome dos empregos, data da pesquisa, etc...).
- h) Apontar um comportamento social inadequado e oferecer sugestões para melhorá-lo (ex: não cumprimentar, não pedir desculpas, não agradecer).
- i) Pedir ao aluno que aponte as instruções que não entendeu. (SASSAKI, 1999, p. 116).

Percebe-se que a preparação para a vida independente aqui sugerida possui um discurso próximo ao do mercado do trabalho. O autor se fundamenta no que assevera a Declaração de Salamanca: “os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para realizarem uma eficaz transição da escola para a vida produtiva” (*apud* SASSAKI, 1999, p. 115).

Ao afirmar isso o autor tenta transferir para a escola a dinâmica do setor produtivo corporativo. É claro que a escola deve promover a transição para o mundo do trabalho, entendendo o trabalho como “mais um” princípio educativo, entre outros. A formação proposta por Sasaki para a vida independente está

fortemente ligada ao mundo produtivo estabelecido em nossa sociedade. Eis um assunto que, devido à sua relevância no atual cenário capitalista, será discutido no decorrer da pesquisa.

No entanto, em contraponto a essa visão hegemônica de educação, que apresenta a formação para vida como uma transição da escola para o mundo do trabalho ou sistema produtivo sem qualquer crítica a ele, Mészáros apresenta uma série densa de críticas sobre os limites dessa prática e seus equívocos. Para ele, em sua obra *'A educação para além do capital'*, “[...] o educar é resgatar no sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias” (MÉSZÁROS, 2005, p. 9).

Em relação às mudanças no sistema de ensino, na visão de Mészáros, estas ocorrem como pequenos ajustes, com o nome de ‘reformas’, tendo como objetivo único corrigir algum detalhe defeituoso “da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo”, mantendo inalterável a lógica global do sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Outra observação importante feita pelo autor é que essa lógica global exclui a possibilidade de “legitimar o conflito entre as forças hegemônicas rivais [...]”, como alternativas viáveis em qualquer campo, inclusive o educacional (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

Para o autor seria impossível, por parte da classe dominante, uma formulação de um ideal educacional para todos. Mészáros faz uma crítica às utopias educacionais anteriormente formuladas⁵, que do “ponto de vista do

⁵ O autor, neste livro, traz críticas às concepções de Adam Smith e John Locke que naturalizam a sociedade capitalista e o dualismo na educação e, por outro lado, a fragilidade do socialismo

capital, tivessem de **permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital** como modo de reprodução social metabólica.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 26 – negritos meus).

De acordo com o ponto de vista do autor, não se pode estabelecer uma visão tendenciosa e estreita da educação e da vida intelectual (separação do saber e do fazer). Essa separação tem como único objetivo manter o atual *status quo*. O autor recorre a Gramsci, que argumenta de forma enfática contra essa concepção, afirmando que:

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI, *apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 49 – itálicos meus).

Mészáros (2005, p. 49), sobre a afirmação de Gramsci, diz que ela é “democrática”, a “única sustentável” e com duas faces: uma em que todo ser humano contribui para a formação de uma concepção de mundo predominante; outra que tal contribuição pode manter ou mudar uma concepção de mundo. O autor ainda diz que a dinâmica da história é uma intervenção das pessoas no “processo histórico real”, na linha “manutenção e/ou mudança” – para ele:

[...] num momento estático, muito mais de ‘manutenção’ do que ‘mudança’ ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade dos confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa (MÉSZÁROS, 2005, p. 50).

Podemos analisar que este posicionamento é exatamente o contrário do de Sasaki, que vê na escola uma transição da escola para o mundo do

utópico de Robert Owen e do reformismo de Edward Bernstein. Mészáros recorre a Marx, Lenin e Gramsci, apresentando uma análise dialética. Para Gaudêncio Frigotto, “[...] o autor extrai do pensamento de José Martí a direção e a tarefa para os educadores que não querem apenas reformar o capital, mas ir além dele” (MÉSZÁROS, 2005, notas de orelha).

trabalho. Mészáros, por sua vez, vê a educação como uma “[...] transcendência positiva da auto-alienação do trabalho” (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

Para ele, a educação desempenha um papel de fundamental importância na transformação social, para superar a alienação por meio de uma reestruturação radical de nossas condições de existência e de toda a nossa maneira de ser. Numa fase inicial, o autor propõe “[...] a negação radical de toda a estrutura de comando político do sistema” (MÉSZÁROS, 2005, p. 61), nessa mesma fase e até antes da “[...] conquista do poder político, a negação [...] é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo alvo global da transformação social visada como uma bússola para toda a caminhada.” (idem) Para o autor:

Desde o início o papel da educação é de importância vital para romper a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra-internalização” (ou contraconsciência) exige uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais da decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida... (MÉSZÁROS, 2005, p. 61 – grifos meus).

Pode-se afirmar que uma educação que se proponha a ser emancipadora para todos deve preparar integralmente o indivíduo para a vida. A sociedade construiu o atual sistema hegemônico de dominação (dirigida por um grupo social minoritário – “a burguesia”), sendo a desigualdade social não um mero acaso, mas um processo histórico, construído ao longo dos séculos. Cabe à sociedade, de forma articulada, atender aos anseios das “classes subalternas”, com vistas a criar um novo modelo social igualitário, que vá “além do capital”.

Neste ponto do trabalho apresentou-se uma visão contra-hegemônica à de conceber educação como fator fundamental (embora não o único) para a

criação de uma nova sociedade, e não um meio de transição para o mercado de trabalho. Entendendo a educação e o mercado do trabalho como áreas da sociedade em que pode estar inserido um sujeito crítico, que lute e articule lutas contra a hegemonia predominante, independentemente de essa pessoa ser ou não possuidora de algum tipo de deficiência.

1.3 A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Entendo que o trabalho, numa sociedade de classes, é expropriado por parte dos proprietários dos meios de produção – classe dominante (burguesia). Ao que se vê expropriado – classes subalternas – resta vender sua força de trabalho para garantia de sua própria existência.

Diversos autores, entre os muitos: Leite (2007), Maciel (2000) e Sasaki (1999), discutem a inclusão das pessoas com deficiência no mercado do trabalho. Pretende-se analisar, agora, somente o tema inclusão para o mercado de trabalho da pessoa com deficiência, entendendo esse direito, como direito de todo o cidadão, que no caso da maioria, precisa vender de sua força de trabalho para garantir a sua existência.

Segundo Leite (2007), a pessoa com deficiência tem também assegurado o direito de ser incluída no mercado de trabalho, como qualquer outro cidadão. A autora observa que esse direito garantido pode ser visto em vários documentos, convenções e recomendações internacionais.

No entanto, Maciel (2000) destaca que poucos são os empregadores que se dispõem a absorver essa mão-de-obra. Ao dizer isso, a autora

complementa que “[...] o portador de deficiência é o último a ser contratado e o primeiro a ser demitido, sendo que sua faixa salarial é, em média, menor que a de seus colegas de profissão” (MACIEL, 2000, p. 54).

Em Sasaki (1999) encontramos o que tem ocorrido ao longo das fases das práticas sociais aqui já discutidas. O autor destaca que, na fase da exclusão, a pessoa deficiente não tinha nenhum acesso ao mercado de trabalho competitivo (SASSAKI, 1999, p. 60). Na fase de segregação, viram-se várias empresas oferecendo trabalhos para serem feitos por pessoas com necessidades especiais no interior de instituições filantrópicas, entre elas as oficinas protegidas de trabalho, e também no próprio domicílio. O autor ainda observa que, nesta fase, havia as ofertas de trabalhos e não empregos, que tinham um sentimento paternalista e “[...] também com certo objetivo de lucro” (idem) por parte das empresas, que usavam uma mão de obra de baixo custo sem os respectivos vínculos empregatícios (SASSAKI, 1999, p. 60 e 61). Na fase de integração, Lígia Assumpção do Amaral (*apud* SASSAKI, 1999, p. 62) apresenta três formas aplicadas em relação aos trabalhadores com deficiência; são elas:

1. Pessoas deficientes são admitidas e contratadas em órgãos públicos e empresas particulares, desde que tenham qualificação profissional e consigam utilizar os espaços físicos e os equipamentos das empresas sem nenhuma modificação. Esta forma é conhecida como **“trabalho plenamente integrado: nenhuma alteração no ambiente”**⁶.
2. Pessoas deficientes, após seleção são colocadas em órgãos públicos ou empresas particulares que concordam em fazer pequenas adaptações nos postos de trabalho [...]. A esta forma pode-se também dar o nome de **“trabalho integrado: alguma alteração no ambiente”**.

⁶ Para um melhor entendimento das formas de inclusão, o leitor pode consultar a o texto “Falando sobre o trabalho da pessoa portadora de deficiência”. In “A questão do trabalho e a Pessoa Portadora de Deficiência”, escrito pela psicóloga e professora da Universidade de São Paulo Lígia Assumpção Amaral, publicação de Reintegra, 1993.

3. Pessoas deficientes trabalham em empresas que as colocam em setores exclusivos, portanto segregativos, com ou sem modificações, de preferência afastados do contato com o público. Forma chamada de **“trabalho semi-integrado: mesmo local mas em diferente força de trabalho – alteração significativa”** (*apud* SASSAKI, 1999, p. 62, grifos meus).

É importante destacar que, de acordo com os dados do Censo do ano 2000 realizado pelo IBGE, em relação à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, verifica-se que a proporção de pessoas ocupadas neste grupo é menor do que a das pessoas sem deficiência. Das 65,6 milhões de pessoas que compõem a população ocupada no Brasil, 09 milhões são pessoas portadoras de alguma das deficiências pesquisadas. (IBGE, 2005).

Diante deste cenário, pode-se afirmar – na sociedade como ela está economicamente constituída – que é fundamental que as empresas, ao menos, criem oportunidades iguais de emprego para pessoas com deficiência.

No Brasil, a preocupação com inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho foi introduzida pela Constituição Federal de 1988, e, em diversas passagens foram consagrados os direitos para essas pessoas, ressaltando-se o princípio da igualdade.

1.4 A legislação

Nesta parte da pesquisa serão analisados documentos que constituem as leis vigentes em nosso país e documentos das Nações Unidas entorno do tema da inclusão da pessoa com deficiência nas diversas áreas dos sistemas sociais, como a da saúde, esporte, lazer, educação e o mercado de trabalho.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 traz, em várias passagens, os direitos para as pessoas com deficiência. Assevera de forma inequívoca no capítulo I, em seu artigo 5º, o princípio isonômico da igualdade:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade... (BRASIL, Constituição, 1988).

Observando o sentido geral de isonomia sem distinção entre as pessoas, todos – inclusive os sujeitos da presente pesquisa – possuem o direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade. Neste sentido, analisamos os pontos estabelecidos legalmente que atendem de forma ampliada às pessoas com deficiência.

Em relação a essas diversas áreas sociais, a Lei Federal nº. 7853/89, que trata do Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência (terminologia da época), estabelece como norma geral no seu artigo 2º que

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos **à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros** que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, Leis, 7853, de 1989 – negritos meus).

A área de Saúde é uma das áreas em que a legislação brasileira ampara a pessoa com deficiência, o seu direito. Leite (2007) recorre ao artigo 196 da Constituição Federal, que afirma que é direito de todos e dever do Estado garantir o direito à saúde:

Art. 196 – A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação (*apud* LEITE, 2007, p. 121).

Na área do esporte, em relação à inclusão, as Nações Unidas, em seu documento intitulado *Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência*, no parágrafo 137, traz:

Cada vez mais se reconhece a importância dos esportes para as pessoas portadoras de deficiência. Por isso mesmo, os Estados Membros devem estimular todas as formas de atividades esportivas dessas pessoas, proporcionando-lhes instalações adequadas e a organização apropriada de tais atividades (NAÇÕES UNIDAS, 1982).

Na área de lazer, as Nações Unidas, no mesmo documento, no parágrafo 134, entendendo a importância da inclusão, afirmam o seguinte:

Os Estados Membros devem fazer com que as pessoas portadoras de deficiência tenham as mesmas oportunidades dos demais cidadãos para participarem de atividades de lazer. Isso supõe a possibilidade de utilizar restaurantes, cinemas, teatros, bibliotecas, etc, bem como locais de férias, estádios, hotéis, praias e outros locais de lazer. Os Estados Membros devem adotar medidas para eliminar todos os obstáculos neste sentido. As autoridades do setor turístico, as agências de viagem, os hotéis, as organizações voluntárias e outras entidades envolvidas na organização de atividades de lazer ou de oportunidades de viagem, devem oferecer os seus serviços a todos, sem discriminar as pessoas portadoras de deficiência. Isso implica, por exemplo, a inclusão de informações sobre acessibilidade na informação habitual que oferecem ao público (NAÇÕES UNIDAS, 1982).

Em relação ao mercado de trabalho, a legislação traz explicitamente, em seu artigo 7º, inciso XXXI, reafirmando o princípio de igualdade, que se proíbe “[...] qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”. (BRASIL, Constituição, 1988).

Já no artigo 24º, inciso XIV, diz que, compete à União, aos Estados, e ao Distrito Federal legislar sobre a “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, Constituição, 1988).

No Artigo 37º, inciso VIII, quanto às disposições gerais, a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, obedecerá aos princípios de legalidade,

impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte “[...] a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, Constituição, 1988).

Em relação à Assistência Social, artigo 203º IV, traz como objetivo: “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” (BRASIL, Constituição, 1988).

No mesmo artigo 203, item V, ainda dispôs que a Assistência Social tem por objetivo:

A garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (Brasil, Constituição, 1988).

O Artigo 227 II estabelece como dever da família, da sociedade e do estado:

A criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, Constituição, 1988).

Sobre a Lei 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, conclui Leite (2007) que esta “[...] seguiu a direção da Constituição de 1988, e reafirmou o princípio da isonomia em seu artigo 1º, nos seguintes termos: (LEITE, 2007, p. 138).

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

§ 2º As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade (BRASIL, Constituição, 1988).

A autora reitera que a norma do artigo 7º, inciso XXXI, coloca-se no rol das normas constitucionais programáticas⁷.

Segundo ela, apesar desse artigo ser uma norma programática, foi parcialmente regulamentado pela Lei Ordinária 7.853/89, que no artigo 8º, incisos II e III, trouxe a criminalização do preconceito no âmbito do trabalho, nos seguintes termos:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:
I – [...]
II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;
III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho; (BRASIL, Constituição, 1988).

Para finalizar, segundo os autores Olney Queiroz Assis e Lafaiete Pussoli (*apud* LEITE, 2007, p. 139), essa norma sancionada carece de efetividade, ou seja, na prática não apresenta a aplicabilidade desejada:

Apesar de não dispormos de provas materiais, há um consenso generalizado de que os deficientes são, ainda hoje, discriminados principalmente no que diz respeito ao acesso ao mercado de trabalho. Este consenso é tão evidente que a discriminação aos deficientes se reveste já como algo público e notório. (*apud* LEITE, 2007, p. 139).

Abaixo são analisados os aspectos legais que dizem respeito à reserva de números percentuais de vagas para pessoas com deficiência em cargos públicos e na iniciativa privada.

⁷ Santos (2004), em seu artigo *A efetividade das normas constitucionais: as normas programáticas e a crise constitucional*, discute entre outros assuntos a efetividade das normas programáticas que, segundo ele, “são as disposições que indicam os fins sociais a serem atingidos pelo Estado com a melhoria das condições econômicas, sociais e políticas da população, tendo em vista a concretização e cumprimento dos objetivos fundamentais previstos na Constituição”. Ainda segundo o autor, essas normas são vagas, “[...] de grande densidade semântica, mas com baixa efetividade social e jurídica, não gerando em sentido estrito direitos subjetivos públicos para a população.” (SANTOS, 2004 – itálicos meus).

A Constituição Federal de 1988 no seu artigo 37, inciso VIII, trouxe a preocupação de reservar um número percentual de vagas de trabalho para pessoas com deficiência em cargos públicos na União, Estado e Municípios.

No entanto, o percentual foi regulamentado numericamente por meio da lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais. No art. 5º, § 2, essa lei proclama:

Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso (BRASIL, Leis, 8112 de 11/12/1990).

De acordo com Leite (2007), o Decreto 3298/99 implantou “[...] mecanismos para a concretização da reserva de vagas nos concursos públicos” (LEITE, 2007, p. 147).

O Decreto 3298/99 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências, além de dedicar na seção IV, novas diretrizes em relação ao trabalho, dispostas do artigo 37 ao artigo 45. Entre outras coisas, assegura à pessoa com deficiência o direito de inscrição em concursos públicos em igualdade de condições com os demais candidatos; estabelece que os editais de concurso público devam conter o número de vagas existentes, bem como o total correspondente à reserva destinada à pessoa com deficiência; estabelece as atribuições e tarefas dos cargos, a previsão de adaptação das provas, informações do curso de formação e do estágio probatório conforme a deficiência declarada pelo candidato; exigência de apresentação de laudos

médicos atestando a espécie e o grau ou nível de deficiência; resguarda o direito do candidato portador de deficiência de requerer tempo adicional para realização das provas, dentre outros. (BRASIL, Decretos, 3298, de 20/12/1999).

Percebe-se que a efetividade desta lei deve ser alvo de fiscalização da sociedade e do Ministério Público, com o objetivo de se verificar o seu cumprimento, principalmente nos editais de Concursos Públicos.

A garantia de reservas de vagas na iniciativa privada, segundo Leite (2007, p. 143), foi introduzida no artigo 93 da lei 8.213 de 25/07/1991, que regula os benefícios da Previdência Social, justificados pela ostensiva discriminação que as pessoas com deficiência encontram no mercado de trabalho no momento da procura do emprego.

Art. 93 – A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento)⁸ dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas na seguinte proporção:

I – até 200 empregados.....	2%
II – de 201 a 500 empregados	3%
III – de 501 a 1000 empregados	4%
IV – de 1.001 em diante	5%

(BRASIL, Leis, 8213 de 24/07/1991).

Ainda sobre o sistema de quotas, o procurador do Estado de São Paulo, Guilherme José Purvin de Figueiredo, destaca que essa “[...] exigência forçará os empresários a buscar, dentre o universo das pessoas com deficiência, as de

⁸ Possivelmente esse percentual deve ter sido estabelecido em função da projeção e estimativas de quantidade de pessoas com deficiência da OMS/ONU elaboradas na década de 1980, em que há uma projeção de que a parcela da população “portadora de deficiência” somaria a taxa de 10%, podendo ainda nos países subdesenvolvidos atingir 12% (Cf. PINHEIRO, 2003). Pinheiro, sobre essa utilização, diz que era comum já que os dados do Censo do IBGE de 1991 eram imprecisos. Segundo este autor, a amostra era pequena e o próprio IBGE, devido ao preconceito que envolvia a sociedade da época, assumiu que poderia haver ocultamento nas declarações. Contudo, essa suposição não foi aferida junto aos legisladores protagonistas das leis.

melhor potencial para o cargo oferecido” (FIGUEIREDO, 1997, p. 68). Segundo o autor:

Trata-se de uma modalidade de seleção que exige: (a) uma avaliação vocacional séria, que, sobretudo respeite a dignidade humana dos postulantes ao emprego; (b) uma adequação do ambiente de trabalho a este universo de trabalhadores, o que inclui sinalizações adequadas e eliminação de barreiras arquitetônicas (idem).

Diante desse cenário, é possível dizer que a sociedade brasileira caminha, por meio de políticas afirmativas, em direção à inserção da pessoa com deficiência também no mercado do trabalho, mesmo que pela exigência da lei e a poucos passos. Entretanto, é importante destacar o papel que os empresários devem assumir, ou seja, agir de forma mais inclusiva, não apenas pelo caráter penal da lei⁹ (que estabelece a proibição de qualquer discriminação no tocante a salários e critérios de admissão do trabalhador com deficiência, além do que é difícil apurar se o motivo da recusa do emprego foi derivado da deficiência do candidato), mas por acreditar no valor da diversidade humana e na competência da pessoa com deficiência em desempenhar funções no setor produtivo com a mesma eficiência que a pessoa sem deficiência.

Um fator apontado por Carreira¹⁰ (1997, p. 29) é que a grande dificuldade das empresas absorverem mão-de-obra da pessoa com deficiência

⁹ Lei n. 7.853/89 Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta; II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência; III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho; IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência; V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei; VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público (BRASIL, Leis, 7853 1989).

¹⁰ O professor de Sistemas e Métodos e Consultor de Empresa da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da FGV (Fundação Getúlio Vargas) Dorival Carreira, aponta vários passos importantes a serem observados pelos administradores no sentido de perceber a força

é a falta de conhecimento de seu potencial de produtividade. O autor apresenta como exemplo o resultado de uma pesquisa em várias empresas, em que a produtividade e experiência ao utilizar pessoas com deficiência foram apontadas como positivas em 84,62%. Para ele, para que ocorra a disseminação do conhecimento dessa força de trabalho, é necessário que as Universidades insiram em seus currículos escolares o tema “A força de trabalho da pessoa portadora de deficiência”.

Ainda, segundo o autor:

O marketing da moda vende seus produtos para pessoas “modelo”, e por associação os profissionais que atuam direta ou indiretamente com recursos humanos nas empresas identificam nesse “modelo” a força do trabalho. Quem fugir desse padrão de pessoas não está apto para o trabalho (CARREIRA, 1997, p. 31).

Para Carreira (1997), há uma necessidade de revisão dos conceitos sobre a força de trabalho da pessoa com deficiência. E, segundo ele, são os bancos das Universidades os melhores lugares para isto. Cita como exemplo algumas das cadeiras que poderiam revisar tais conceitos. São elas: “Organização, Sistemas e Métodos, Psicologia, Direito, Sociologia, Recursos Humanos e Economia” (CARREIRA, 1997, p. 31).

Sasaki (1999) diz que no Brasil, a “inclusão vem sendo aplicada em pequena escala por algumas empresas, mesmo sem saberem que estão, na realidade, adotando uma abordagem inclusivista” (SASSAKI, 1999, p. 65).

Para o autor, uma empresa que adota uma abordagem inclusivista, “contempla as diferenças individuais, efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas, adapta procedimentos e instrumentos de trabalho, treina todos os recursos humanos na questão da inclusão, etc.”. (SASSAKI, 1999, p. 65).

de trabalho das pessoas com deficiência em vários cargos no mercado de trabalho. O leitor poderá saber mais sobre o assunto em Carreira (1997).

Diante das dificuldades que se apresentam para a inclusão da pessoa com deficiência, em direitos e oportunidades iguais no trabalho aos de uma pessoa sem deficiência, o autor coloca em discussão, de forma ampla, uma proposta de normatização, à qual chamou de SCEC (Sistema de Colocação em Empregos Competitivos). Este deveria ser implantado, inicialmente, em uma cidade ou estado para, em seguida, de maneira gradativa, sê-lo em todas as partes do país. (SASSAKI, 1999, p. 73).

Segundo Sasaki (1999, p. 73), as principais organizações participantes desse sistema seriam:

- Empresas de todos os ramos de atividade (agropecuária, indústria, comércio e serviços);
- Órgãos governamentais (federais, estaduais ou municipais) enquanto empregadores;
- Órgãos governamentais (federais, estaduais ou municipais) enquanto encaminhadores de pessoas deficientes ao mercado de trabalho;
- Escritórios federais de reabilitação (a serem criados);
- Entidades particulares que ofereçam, à sua clientela portadora de deficiência, programas profissionalizantes e/ou serviço de colocação (centros de habilitação, ou reabilitação, núcleos ou centros de profissionalização, associações de pessoas com deficiência, centros de vida independente, hospitais, etc);
- Escolas comuns e escolas especiais que tenham programas profissionalizantes e/ou serviços de colocação de estudantes portadores de deficiência tanto em estágio como em empregos competitivos;
- Agências de emprego (SASSAKI, 1999, p. 74).

O autor ainda discute fatores importantes como: o instrumental do sistema, seu custeamento e as vantagens que o mesmo traria para a sociedade¹¹.

Pelo levantamento bibliográfico efetuado sobre o assunto inclusão no mercado de trabalho da pessoa com deficiência – considerando a sociedade de classes como não superada – pode-se dizer que há um longo e difícil caminho

¹¹ A proposta completa pode ser vista pelo leitor no capítulo 2 – A inclusão no mercado de trabalho, na subseção – Um desejável Sistema de Colocação de empregos em Sasaki (1999).

a ser percorrido. Ao menos, se servir como argumento economicista, a sociedade deve entender que uma pessoa não produtiva “pesa” (impostos – custo social) muito mais do que se ela estiver inserida no mercado de trabalho. E outro fator relevante é que as pessoas com deficiência possuem uma força de trabalho importante e, como visto, é um direito assegurado de todo o cidadão ter acesso ao mercado de trabalho.

Os estudos efetuados por Sasaki (1999) e Carreira (1997) apresentam a força de trabalho das pessoas com deficiência como importante para o setor produtivo. É interessante ressaltar a análise de que os autores não apresentam, em momento algum, o fator de inclusão como um atendimento a pessoas no sentido filantrópico.

No entanto, a sociedade capitalista é permeada pela contradição, ou seja, a inclusão só é necessária porque a nossa sociedade é exclusivista. Neste caso, a maioria das pessoas com deficiência faz parte da classe que necessita vender sua força de trabalho para a garantia de sua existência e esse direito deve ser exigido, mas não como fim, e sim como meio para negar o estado atual das coisas, em que a exploração, o trabalho precarizado e a informalidade são as regras. Deve-se entender a luta pelo trabalho como uma etapa transitória, possível de responder apenas a uma necessidade ou demanda imediata.

2 SOBRE AS ONGs NO BRASIL

Neste capítulo, buscou-se a compreensão dos objetivos, dos métodos utilizados, dos limites e das possibilidades de atuação nas diferentes áreas sociais, das ONGs no nosso país, no atual cenário econômico, político, cultural e social. Ao se analisarem as ONGs, OSCIPS e fundações, suas origens e desenvolvimento e os aspectos legais que envolvem a atuação dessas organizações no Brasil, inicialmente, procurou-se fundar essa análise em revisão bibliográfica e também identificar o tipo de uso que se faz dos termos: “Terceira Via” e “Terceiro Setor” no cotidiano daqueles que se envolvem com as entidades analisadas.

Vários autores classificam as associações, fundações e outras organizações sociais como integrantes do “Terceiro Setor”, numa clara tentativa de legitimação de sua forma de atuar, considerando-o como um espaço neutro, ou seja, sem a burocracia do Estado e a insaciável sede de lucro do mercado. Divide-se, a partir de um recorte do social em esferas: o Estado (“primeiro setor”), o mercado (“segundo setor”) e a “sociedade civil” (“terceiro setor”) (Cf. MONTAÑO, 2007).

Ao se fazer essa análise, buscou-se apresentar diferentes conceitos e definições, tanto na visão de quem defende o trabalho realizado por esse setor, quanto por aqueles que acreditam que as organizações não-governamentais são instrumentos ou mecanismos de auxílio na manutenção do atual *status quo*, e não agentes transformadores da realidade social.

2.1 Terceira Via e Terceiro Setor: algumas definições

A “Terceira Via” é vista por seus defensores como expressão política representada pela social-democracia, supostamente modernizada por meio da reforma do Estado, da participação da sociedade civil, da justiça e com ideais de diminuição da exclusão social.

Entretanto, ao se analisar em obras de seus defensores e de seus críticos, é possível afirmar que se trata de um “tipo” de neoliberalismo mais brando e humanizado.

Em relação à origem do termo, sua utilização é feita, ao longo da história, por diferentes movimentos. Como visto em Gohn (2001), desde a social-democracia clássica alemã nos anos de 1920 até o governo de Mussolini nos anos 1930, retomado nos anos de 1960 por aqueles que se referiam a um socialismo de mercado, como o alemão Ota Sik. Em seguida, nos anos 1970, reaparece no Partido Comunista italiano com Peter Igrao, quando são feitas discussões sobre a crise do socialismo (GOHN, 2001, p. 68).

Gohn (2001) destaca que, na década de 1990, a “Terceira Via” ressurgiu com força, principalmente na Inglaterra e na Alemanha. Na primeira pelas propostas do primeiro-ministro Tony Blair, sustentadas por Anthony Giddens, e na segunda pelo social-democrata Gerhard Schroeder (GOHN, 2001, p. 69).

Para Neves (2005), a partir dos anos 1990 o Estado de bem-estar social começa a perder espaço para o Estado Neoliberal. Segundo a autora, o Estado, de produtor de bens e serviços, passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil (NEVES, 2005, p. 33).

Observando o contexto descrito por Neves, pode-se afirmar que há uma clara tentativa de a classe dirigente e dominante estabelecer um consenso em

relação às iniciativas sociais realizadas por uma esfera não estatal, tentando eximir o Estado de suas responsabilidades sociais, embora o próprio governo financie grande parte dessas organizações chamadas do “Terceiro Setor”.

Os defensores da “Terceira Via” posicionam-se como críticos às teses mais ortodoxas do neoliberalismo, como o “Estado mínimo”, “desregulamentação irrestrita”, “individualismo econômico”. Críticas contestadas pelos autores Lima e Martins (2005).

Em relação às críticas que fazem seus defensores, afirmam Lima e Martins (2005) que estes ainda acusam os neoliberais ortodoxos de “[...] abordar as transformações atuais geradas pela globalização de maneira muito limitada às necessidades econômicas mais imediatas” (LIMA e MARTINS, 2005, p. 44), ênfase essa que causa problemas às bases sociais, “[...] necessárias ao próprio mercado” (idem).

Lima e Martins (2005) apresentam a seguinte leitura sobre a “Terceira Via”, em relação à postura assumida como crítica, pelos defensores desta, ao neoliberalismo. Para eles:

Esse projeto [...] parte de questões centrais do neoliberalismo para **refiná-lo** e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos, valendo-se de algumas experiências concretas desenvolvidas por governos de países europeus. (LIMA e MARTINS, 2005, p. 43 – grifo meu).

Giddens (2001), *apud* Lima e Martins (2005), em relação às idéias neoliberais, afirma que

[...] a idéia neoliberal de que os mercados em quase toda parte devem tomar o lugar dos bens públicos é ridícula. O neoliberalismo é uma abordagem profundamente falha à política, porque supõe que não é preciso se responsabilizar pelas conseqüências sociais das decisões baseadas no mercado. Os mercados não podem funcionar sem uma estrutura social e ética que eles próprios não podem propiciar. (*apud* LIMA e MARTINS, 2005, p. 45).

Para Lima e Martins (2005) essa “crítica é **frágil e limitada**” (LIMA e MARTINS, 2005. p. 45 – negritos meus). Segundo eles, a crítica formulada “[...] limita-se ao problema da desregulamentação do mercado e do tipo de participação do Estado, mas não a seus significados políticos e econômicos” (idem).

Pode-se dizer que os defensores da “Terceira Via”, notadamente, apresentam uma postura de defesa aberta ao capitalismo, já que aos seus problemas mais importantes – aqueles relativos à exploração, expropriação e lucro – não são formuladas críticas. Desta forma fica evidente que o objetivo é apresentar uma versão mais branda e pretensamente mais humana do neoliberalismo. (Cf. NEVES, 2005).

Outro termo – neste “movimento político” denominado como “Terceira Via” – é o “Terceiro Setor”, que se apresenta como uma nova esfera social não ligada ao Estado (primeiro setor) e ao Mercado (segundo setor). (Cf. MONTAÑO, 2007).

Quanto à sua origem, Landim (1993 *apud* Ferreira 2005) afirma que o “Terceiro Setor” foi concebido na década de 1970, inicialmente, nos EUA, composto por diferentes *nonprofit organizations* (organização sem fins lucrativos). No entanto, na década seguinte, passou-se a utilizar a expressão *nonprofit sector* (setor não lucrativo). Naquele país, associa-se, ainda, ao termo, segundo Gohn (2001), “associações voluntárias”, além de “associações sem fins lucrativos”. (*apud* FERREIRA, 2005; GOHN, 2001).

Verificou-se, ainda, que neste período, nos EUA, empresas com o intuito de diminuir os valores pagos em impostos e taxas, criaram fundações para gerir recursos de obras sociais. Nota-se que além do associativismo e

voluntariado fazerem parte da cultura política e cívica baseada no individualismo liberal, o interesse em obter vantagens financeiras é prática comum nas empresas que criaram tais fundações nos EUA (GOHN, 2001, p. 74).

De acordo com Rodrigues (2004 *apud* Ferreira 2005), o termo “*third sector*” foi utilizado com maior frequência a partir do final da década de 1980 pelo *Institute for Policy Studies* da JHU (*John Hopkin University*). Sob a coordenação de Helmut Salamon, participaram do “Projeto Comparativo Sobre o Setor Sem Fins Lucrativos” diversos pesquisadores de diferentes nacionalidades, inclusive a brasileira. Em relação aos principais objetivos daquele projeto destacou-se:

a mensuração do impacto do “Terceiro Setor” sobre a economia dos países pesquisados e o estabelecimento de definições estruturais e operacionais adaptadas à realidade dos diferentes países. A ONU (Organização das Nações Unidas), reconhecendo a relevância desses esforços, associou-se à JHU para a criação da Classificação Internacional das Organizações Não Lucrativas. (*apud* FERREIRA, 2005, p. 33).

Complementa Ferreira (2005), que o projeto conduzido pelo JHU envolveu 13 países. Consideradas as grandes diferenças culturais e as diferenças na legislação de cada país, estabeleceram 05 (cinco) critérios apenas para o enquadramento de uma organização como pertencente ao “Terceiro setor”:

1. **Formalização** – a entidade deve estar estruturada, com reuniões regulares, representantes reconhecidos e trabalhos consolidados como regulares. Estão, assim, excluídas as uniões temporárias de pessoas. Incluem-se as organizações que, embora não estejam inscritas nos órgãos públicos de registro de pessoas jurídicas, possuam um grau significativo de estrutura interna e permanência temporal.
2. **Natureza privada** – somente são aceitas instituições separadas do Estado. Não há restrições de recebimento de verbas públicas, nem à participação de representantes do governo nos conselhos de gestão, desde que não constituam a maioria dos membros colegiados.
3. **Não distribuição de lucros** – os excedentes financeiros que venham a ser gerados pela instituição precisam ser integralmente

aplicados nas suas atividades-fim, não podendo ser repassados a sócios ou membros.

4. **Autogestão** – as organizações precisam ter estruturas de governança própria, controlando de forma autônoma a gestão de suas atividades.
5. **Participação voluntária** – esse requisito desdobra-se, na realidade, em duas diferentes exigências: deve haver um corpo de voluntários envolvidos nas atividades institucionais, e a afiliação à organização deve ser facultativa e não compulsória. (FERREIRA, 2005, p. 34).

Ferreira (2005) faz algumas interessantes observações sobre a delimitação proposta pela JHU. Nesta, seriam consideradas como não pertencentes ao “Terceiro Setor” várias instituições sem fins lucrativos. Destaca entre elas “as fundações empresariais e as entidades mantidas por ordens religiosas, por não atenderem ao item quatro, uma vez que não possuem autonomia administrativa” (FERREIRA, 2005, p. 34). Cita ainda alguns conselhos profissionais como a OAB (Ordem dos advogados do Brasil) e o CFA (Conselho Federal de Administração), por não atenderem ao item cinco, “[...] tendo em vista que a filiação a eles é compulsória para todos que exercem as profissões regulamentadas” (FERREIRA, 2005, p. 34-35).

Em relação ao item dois, é importante citar que muitas ONGs, que são consideradas de natureza privada pela definição da proposta da JHU, em que pese não haver restrições quanto ao recebimento de verbas públicas, têm como fonte de recursos principal o financiamento estatal, sem o qual as mesmas, muitas vezes, não sobreviveriam. O Estado, por sua vez, “[...] passa a enxergar as ONGs como parceiras¹² no atendimento de carências que não pode suprir sozinho em sua busca por equilíbrio fiscal e diminuição de gastos” (HOROCHOVSKI, 2003, p. 117).

¹² No Brasil, com a aprovação da Lei 9.790, de março de 1999, conhecida como novo marco legal do terceiro setor, o termo “Parceria” é agora um instrumento legal, assunto que será discutido neste capítulo na seção sobre a legislação específica.

Pode-se afirmar, diante deste cenário, que a proposta da JHU não consegue contemplar as diversidades de instituições, associações e fundações encontradas, de modo a impossibilitar, assim, uma definição única sobre o conceito de “Terceiro Setor”.

Diante de tal dificuldade, os conceitos serão analisados sob duas vertentes, uma que verse sobre o conceito na visão hegemônica – aqueles que defendem sua forma de atuação, como inovadora, independente, neutra, sem posicionamentos políticos e ideológicos – e outra na visão contra-hegemônica, que identifica nessa suposta “neutralidade” atores que agem sem um maior comprometimento por transformações sociais, e classificam sua forma de atuação como pontuais no atendimento a pequenos e específicos problemas desassociados de um contexto social, político, religioso, etc.

O relato setorial número 3, elaborado pelo GESET (Gerência de Estudos Sociais) da equipe da área de desenvolvimento social do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Social), afirma que o “Terceiro Setor” é aquele constituído a partir de iniciativas privadas, voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum (GESET, 2001, p. 5).

Quanto ao enquadramento de instituições, fundações, etc., complementam o relato setorial que nele (“Terceiro Setor”):

Agregam-se, estatística e conceitualmente, um conjunto altamente diversificado de instituições, nas quais se incluem organizações não governamentais, fundações, institutos empresariais, associações comunitárias, entidades assistenciais e filantrópicas, assim como várias outras sem fins lucrativos. (GESET, 2001, p. 4)

Voltando ao estudo de Helmut Salamon (1997 *apud* FERREIRA 2005), coordenador do projeto já citado, são consideradas como componentes do “terceiro setor” as seguintes instituições:

- 1 **funding agencies** – entidades que captam recursos para outras organizações que prestam serviços sociais. Exemplos desse tipo de organização são as diversas ONGs localizadas nos países desenvolvidos, que têm como missão captar verbas para repassar a entidades que promovem trabalhos sociais nos países subdesenvolvidos. Existem no Brasil algumas instituições desse tipo, como o Instituto Ayrton Senna e outra instituição recentemente fundada por um grupo liderado por Armínio Fraga, ex-presidente do Banco Central;
2. **member-serving** – fornecem bens e serviços a seus próprios membros, como os clubes e associações em geral;
3. **public-benefit** – contribuem com o bem-estar geral, defendendo suas causas ou promovendo ações de interesse social;
4. **congregações religiosas**. (FERREIRA, 2005, p. 35).

Na visão hegemônica o “Terceiro Setor” é apresentado como sendo um setor neutro, não contaminado pela lógica de mercado (setor privado) e pela burocracia do estado (setor público). No entanto, não é difícil verificar que esta “neutralidade” é apenas uma forma de legitimar o consenso¹³.

Ainda em relação a essa “neutralidade”, contesta Landim (1999 *apud* MONTAÑO, 2007) que:

O “terceiro setor” não é um termo neutro, ele “tem nacionalidade” clara. É de procedência norte-americana, contexto onde associativismo e voluntariado fazem parte de uma cultura política e cívica baseada no **individualismo liberal**. (*apud* MONTAÑO, 2007, p. 53 – grifos meus).

Ao se analisarem a origem e a constituição do “Terceiro Setor”, não é difícil perceber suas debilidades em relação à alegada neutralidade, ao considerarmos que desde o “berço” apresenta-se enraizado numa cultura individualista. E ainda, quanto ao mostrar-se pretensamente como um setor isolado do Estado e do Mercado, indagamos: quem financia os trabalhos das organizações pertencentes a esse setor? Quais são as suas práticas, idéias e ideais? Serão aqueles contrários à lógica individualista liberal? Parece ser

¹³ Na obra organizada por Neves (2005) apresentam-se textos que discutem a “Terceira Via”, no Brasil, mostrada como ponto de partida para difusão de suas idéias, ideais e práticas, que na visão da organizadora, constroem “a nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso” e são utilizadas como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa. (NEVES, 2005).

evidente que os interesses “ocultos” e não declarados são aqueles que possibilitam a manutenção do atual *status quo*, de forma que a atuação, embora expressa escrita e verbalmente, não milita rumo a uma transformação social.

2.2 ONGs no Brasil

O chamado “Terceiro Setor” adquire importância estratégica a partir dos anos 1990, quando incorpora dentro dele as ONGs (Organizações não governamentais). Diante de tal importância, apresentam-se a seguir a definição sobre ONGs, sua origem e desenvolvimento aqui no Brasil, os aspectos legais que envolvem essas organizações, diferentes posicionamentos sobre as ONGs: a ABONG e o Instituto ETHOS de empresas e responsabilidade social, bem como o posicionamento destas em relação ao tema inclusão social.

Se não é claro o conceito de “Terceiro Setor”, o mesmo ocorre com a conceituação de ONGs. A palavra ONG não é sinônima de “Terceiro Setor”. Neste texto, toma-se como ponto de partida que as ONGs devam ser entendidas como uma parte das organizações que atuam na esfera corrente do “Terceiro Setor”.

2.2.1 A origem e desenvolvimento das ONGs no Brasil

Em relação à origem do termo ONG, Scherer (1993 *apud* FERREIRA 2005) diz que:

Originalmente, a expressão ONG foi importada das agências internacionais de financiamento para denominar, nos países de terceiro mundo, projetos desenvolvidos junto a organizações de base. Nos países de primeiro mundo chamavam-se ONGDs, com o “d” de

desenvolvimento. Na América Latina ficaram conhecidas a princípio como Centros Populares (de educação, informação e outros). O termo popularizou-se no Brasil especialmente a partir da ECO-92, conferência mundial sobre meio-ambiente realizada no Rio de Janeiro (*apud* FERREIRA, 2005, p. 37).

O processo de formação e consolidação das ONGs presentes hoje no cenário nacional aconteceu entre as décadas de 1960 e 1970, épocas marcadas pelo autoritarismo do governo militar.

Gohn (2001) afirma que as ONGs surgem como resistência ao regime político militar - vigente na década de 1970 e em parte de 1980 – lutando contra esse regime em função da questão dos presos políticos, torturas etc. Outras surgem para atuar no campo da “organização popular, de luta por direitos e condições mínimas de sobrevivência cotidiana no que diz respeito às necessidades básicas” de seu público; essas, a autora define como ONGs *cidadãs e militantes*. (GOHN, 2001, p. 76, itálicos meus).

Na década de 1990, para Gohn (2001), as ONGs *cidadãs e militantes* estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais populares; segundo ela, essas organizações:

Delinearam um cenário de participação na sociedade civil, trazendo para a cena pública, novos personagens, contribuindo decisivamente para a queda do regime militar e para a transição democrática no país. As ONGs contribuíram para a reconstrução do conceito de "sociedade civil" termo originário do liberalismo que adquire novos significados, menos centrado na questão do indivíduo e mais direcionado para os direitos de grupos. (GOHN, 2001, p. 76)

Para Montaño (2007), a partir da década de 1970 as ONGs assumiram um papel articulador dos movimentos sociais e captador de recursos para eles. No entanto, para o autor, não eram as ONGs que lutavam contra a ditadura, contra movimentos de opressão e exploração, mas sim os movimentos sociais,

que se articulavam em torno de interesses específicos, como alimentação para uma creche, cooperativas para consumo etc. Segundo ele:

As ONGs que surgiram aqui tinham como “missão” tanto contribuir para a melhor organização interna como a articulação entre os movimentos sociais, além de transferir para estes os recursos captados de organismos estrangeiros (MONTAÑO, 2007, p. 271).

Percebe-se, na visão do autor, que o ator principal na relação era o movimento social; a ONG, entretanto, era um importante ator “coadjuvante”.

A partir da década de 1980, mostra Petras (1999 *apud* MONTAÑO, 2007) que os setores mais perceptivos das classes dirigentes neoliberais perceberam que suas políticas - de ajuste - estavam polarizando a sociedade; por tal motivo eles:

Começaram a financiar e a promover uma **estratégia paralela** ‘de baixo’, a promoção de ‘organizações de base’ [...] com uma ideologia antiestatal para intervir nas classes potencialmente conflitivas, para criar um ‘**amortecedor social**’. Tais organizações dependiam financeiramente das fontes neoliberais e disputavam diretamente com os movimentos sociopolíticos pelo engajamento e fidelidade dos líderes locais e das comunidades militantes (*apud* MONTAÑO, 2007, p. 271-272 – grifos meus).

Petras (1999 *apud* MONTAÑO, 2007) afirma que apesar das ONGs cidadãos e militantes desempenharem um papel de relativa importância na sociedade civil, percebeu-se por parte da classe dominante – após o demolir das políticas de cunho keynesiano¹⁴ e na medida em que a oposição ao neoliberalismo crescia – que havia uma necessidade de tentar conter essa insatisfação (*apud* MONTAÑO, 2007, p. 271). Desta forma, o Banco Mundial, na década de 1980, junto aos governos europeus e norte-americanos,

Aumentou a destinação de verbas para as ONGs. [...] O Banco Mundial, os regimes neoliberais e as fundações ocidentais cooptaram

¹⁴ As políticas de cunho keynesiano são políticas que tendem a assegurar, na visão de seus defensores, a estabilização monetária com o emprego. Chamadas também de políticas keynesianas de pleno emprego, foram formuladas pelo economista inglês John Maynard Keynes, em sua obra de título *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda* (*General theory of employment, interest and money*) (KEYNES, 1992).

e encorajaram as ONGs a solapar o *Welfare state* nacional¹⁵ oferecendo serviços sociais para compensar as vítimas das Corporações Multinacionais. (*apud* MONTAÑO, 2007, p. 272).

Petras faz uma análise interessante, na qual apresenta que na medida em que as ONGs militantes (aquelas que desafiam o modelo liberal) têm mais dificuldades em angariar fundos, aquelas (financiadas pelo Estado e Mercado, que possuem um perfil de atuação apenas localizado) passam a “conquistar maior credibilidade e adesão da população” (*apud* MONTAÑO, 2007, p. 272). As pessoas passam a colaborar financeiramente mais com estas ONGs do que com os movimentos sociais, aderem à sua causa muito mais do que a destes últimos. (*apud* MONTAÑO, 2007, p. 272)

Complementa o autor: “Assim, nos anos 1990, as ONGs crescem em quantidade e número de membros (voluntários ou contratados) enquanto os movimentos sociais seguem caminho inverso” (*apud* MONTAÑO, 2007, p. 273).

Em relação ao apoio recebido pelas ONGs aqui no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 por agências externas, observou-se que durante esse período houve uma redução significativa dessa ajuda, o que obrigou essas organizações a investirem na profissionalização e na capacitação institucional, na gestão organizacional e de recursos.

¹⁵ Marcelo Medeiros (2001), em seu artigo *A trajetória do Welfare State no Brasil: Papel Redistributivo das Políticas Sociais dos anos 1930 aos anos 1990*, diz que “[...] diversas teorias buscam explicar o papel do *Welfare State* nos países industrializados da América do Norte e da Europa Ocidental. A maior parte delas o vê, ao menos em suas fases de surgimento e desenvolvimento, como um meio de compensar, por intermédio de políticas de cunho keynesiano, a insuficiência do mercado em adequar os níveis de oferta e demanda agregada, controlar politicamente as organizações de trabalhadores e capitalistas e estimular a mercantilização da força de trabalho segundo padrões industriais (fordistas), ao administrar alguns dos riscos inerentes a esse tipo de relação de trabalho e ao transferir ao Estado parte das responsabilidades pelos custos de reprodução da força de trabalho. Determinam a configuração do *Welfare State*, nesses casos, o padrão e o nível de industrialização (ou modernização), a capacidade de mobilização dos trabalhadores, a cultura política de uma nação, a estrutura de coalizões políticas e a autonomia da máquina burocrática em relação ao governo.” Medeiros(2001) – Para saber mais sobre a trajetória distributiva do *Welfare State* brasileiro consulte Medeiros (2001) disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/2001/td_0852.pdf>.

A redução do número de ONGs apoiadas aqui no Brasil deveu-se ao maior rigor na seleção de novos parceiros e às exigências (contrapartidas) de cunho institucional impostas pelas agências externas em termos de eficiência organizacional especialmente nas áreas de planejamento, avaliação e prestação de contas (GESET, 2001, p. 8).

Esse agravamento em relação aos patrocínios recebidos pelas ONGs cidadãos ocorreu devido às atenções que as agências financiadoras deram aos processos de redemocratização do Leste europeu. As ONGs latinas passaram a enfrentar uma crise econômica e financeira das mais graves desde quando foram criadas (GOHN, 2001, p. 77).

Gohn (2001) destaca, ainda, que essas organizações passaram a buscar sua “auto-suficiência” financeira. “Tiveram que encontrar/construir ou incrementar caminhos no setor de produção”. (idem).

Na década de 1990, com a crise gerada pelo desemprego, houve uma transferência para a economia informal de grande parte das demandas localizadas antes no setor da economia formal. Com isso ganharam prioridade as atividades produtivas por meio das ONGs. Surgiu, como exemplo disso, o movimento dos seringueiros, “[...] dizem que esses não mais lutarão apenas por seus direitos e contra a opressão dos grandes latifundiários, dos donos de madeiras, etc, eles lutarão para vender os seus produtos” (GOHN, 2001, p. 77).

Em meados da década de 1990 o setor empresarial passou a investir em projetos sociais, principalmente por meio de suas fundações e institutos associados. As empresas criaram vários cursos e instrumentos voltados para o planejamento, a gestão e o *marketing* das instituições do “terceiro setor”, para estratégias de captação de recursos; para sistematização de metodologias

utilizadas nestas instituições; para a divulgação de experiências (metodologias e instituição de prêmios) (GESET, 2001, p. 9).

Quanto ao histórico do desenvolvimento das ONGs no Brasil, percebe-se que a proliferação de novas organizações não-governamentais deu-se, principalmente, a partir da década de 1990, momento em que o país sofria uma série de transformações no aparelho estatal, conhecida como Reforma da Aparelhagem Estatal, cujos defensores agiam sob o pretexto de que a crise enfrentada pelo capitalismo mundial era decorrida da burocracia e da excessiva regulação do Estado (MELO e FALLEIROS, 2005).

Um dos defensores da reforma da aparelhagem do estado era o economista e cientista político brasileiro Luís Carlos Bresser Gonçalves Pereira, que foi ministro da Administração Federal e Reforma do Estado no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

No início do primeiro mandato de Fernando Henrique, foi criado o Mare (Ministério da Administração e da Reforma do Estado), cujo objetivo era promover uma ampla reforma da aparelhagem estatal quanto à sua estrutura e ao seu funcionamento. Na visão do então ministro, a reforma abarcaria quatro problemas que, apesar de interdependentes, podem ser distinguidos:

[a] um problema econômico-político - a **delimitação do tamanho do Estado**; [b] um outro, também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a **redefinição do papel regulador do Estado**; [c] um econômico-administrativo - a **recuperação da governança** ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões e políticas tomadas pelo governo; e [d] um político - o **aumento da governabilidade** ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (PEREIRA, 1997, p. 6 – grifos meus).

O modelo de Estado que foi guiado no período em que o ministro esteve designado para a Reforma partiu do pressuposto de que

O **Estado** seria o sistema legal ou jurídico, constituído pelas normas jurídicas e instituições fundamentais da sociedade; [...] o **mercado**

por sua vez, é o sistema econômico em que o controle se realiza por meio da competição. E [...] a **sociedade civil** - ou seja, a sociedade estruturada segundo o peso relativo dos diversos grupos sociais - constitui-se em um terceiro mecanismo básico de controle; os grupos sociais que a compõem tendem a se organizar, seja para defender interesses particulares, corporativos, seja para agir em nome do interesse público; em qualquer das hipóteses, são um mecanismo essencial de controle. (idem, 1997, p. 35 – grifos meus)

Melo e Falleiros (2005) afirmam que no modelo implementado por Pereira, a “sociedade civil”¹⁶ – espaço estrutural, “de acordo com a visão liberal de Estado – corresponde à esfera do “social” (o “terceiro setor”), parceira do Estado na execução de seus serviços sociais” (MELO e FALLEIROS, 2005, p. 178).

Em relação ao papel regulador do Estado, ou seja, diminuir o papel do aparelho de Estado na regulação da economia, Pereira (1997) acredita que um dos passos básicos da reforma do estado seria

a **redução do grau de interferência do Estado** ao efetivamente necessário através de programas de **desregulação** que aumentem os recursos aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional (PEREIRA, 1997, p.17 – grifos meus).

Melo e Falleiros (2005) contestam o uso dos termos desestatização e reformas no estatuto do serviço público, no discurso amplamente estabelecido pela lógica hegemônica, implementada com vistas a uma nova organização do estado brasileiro. Desta forma, os autores apresentam desestatização como um eufemismo para privatizações de empresas e a reforma como publicização, ou seja, “[...] criação de organizações públicas não-estatais para atuarem na implementação dos ditos serviços não exclusivos do Estado – no caso, os direitos sociais” (MELO e FALLEIROS, 2005, p. 181).

¹⁶ Entendendo a sociedade civil no sentido da concepção da ideologia hegemônica, que para Melo e Falleiros é um conceito reducionista. Quando indicar este sentido, o termo estará entre aspas.

Na visão dos autores, os defensores de tais medidas as tomaram devido a uma suposta ampliação de “[...] público para além de estatal” (idem). Aqui estariam as organizações ou “[...] organismos privados voltados para o que seus defensores chamaram de interesse público ou bem comum.” (idem). Os autores complementam que para além “das tradicionais organizações privadas e estatais, haveria um terceiro grupo – o dos organismos públicos não-estatais” (idem).

Em relação ao processo de “publicização” complementam ainda Melo e Falleiros (2005, p. 182) que essa medida incidiria na implementação das políticas públicas sociais, áreas como educação, saúde e lazer. Tais áreas deixariam de ter políticas implementadas pelo Estado, que passariam a ser feitas diretamente pelas organizações públicas não-estatais, financiadas pelo Estado. Pereira (1997) assim as interpretava:

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado.[...] Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado – seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública - sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados (PEREIRA, 1997, p. 25).

Pode-se afirmar que havia uma clara intenção de transferir para a sociedade uma “auto-responsabilização” pelo financiamento de políticas sociais. Embora o Estado continue financiando esses organismos privados, a sociedade passa a pagar para ter acesso a direitos sociais.

Montaño (2007) destaca que isso é parte da estratégia de reestruturação do capital, ou seja, a “desresponsabilização do Estado e do capital com as

respostas às seqüelas ‘da questão social’” (MONTAÑO, 2007, p. 223). Para o autor:

Passa a ser mostrado (e interpretado) como modernização, como *aggiornamento*, como mecanismo de superação da crise fiscal, como necessidade geral, como processo “natural”. O que é um “recorte” de políticas sociais e assistenciais do Estado e uma redução relativa do seu gasto social passa a ser visto como uma “passagem” de um setor (o estatal o “primeiro”) para o outro (o “terceiro setor”, a “sociedade civil”). O que é uma perda – *de direitos conquistados* – passa a ser considerado como aumento – *da atividade civil* (MONTAÑO, 2007, p. 223 – itálicos do autor).

Nesse ponto percebe-se que é parte da estratégia hegemônica legitimar essa passagem das políticas sociais e assistenciais do Governo para a “sociedade civil”. Justifica-se essa interpretação (tese da passagem), “numa suposta ‘compensação’ das perdas de atividade (e responsabilidade) social no âmbito estatal” com o aumento em paralelo da atividade “social civil”. (idem, 223).

Para atender a esse “clamor” pela participação da “sociedade civil”, ocorreu um exponencial aumento do número de ONGs no Brasil. Para se ter uma idéia, de acordo com os dados do censo do IBGE, das FASFIL (fundações e associações sem fins lucrativos), no ano de 1996 haviam 107.332 organizações e associações sem fins lucrativos; esse número passou a ser de 275.895 no ano de 2002 e, nos dados do último censo de 2005, consta o impressionante número de 338.162, veja na figura, representada pelo Quadro 1, a evolução das entidades em números absolutos e percentual no referido período (IBGE, 2008).

Entidades constantes no CEMPRES	Números absolutos			Variação (%)		
	1996	2002	2005	2002 /1996	2005 /1996	2005 /2002
Total	3 476 826	5 339 694	6 076 940	53,6	74,8	13,8
Entidades Privadas e Associações sem Fins Lucrativos	211 787	500 155	601 611	136,2	184,1	20,3
Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos - FASFIL	107 332	275 895	338 162	157,0	215,1	22,6
Outras entidades privadas sem fins lucrativos	104 455	224 260	263 449	114,7	152,2	17,5
Empresas e outras organizações	3 265 039	4 839 539	5 475 329	48,2	67,7	13,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Cadastro Central de Empresas 1996/2005.

Quadro 1 - Evolução das Entidades no CEMPRES – Cadastro Central de Empresas

Neste setor, conta-se com um número imensurável de voluntariados, e também, de acordo com os dados do mesmo Censo, com mais de 1.7 milhões de trabalhadores assalariados.

Melo e Falleiros (2005) afirmam que o programa Comunidade Solidária¹⁷ foi um dos braços que sistematizaram as novas relações entre o Estado e os organismos na sociedade civil. Desde o final do governo Fernando Henrique Cardoso, todo o aparato e experiência do projeto foram transferidos para o programa Comunitas¹⁸.

Seus defensores – em grande parte empresas do mercado financeiro, construção civil, área tecnológica, entre outros – “tomam” para si a responsabilidade de “investimento no social” no Brasil e afirmam:

Neste novo contexto, a responsabilidade social da empresa não se limita apenas ao estrito cumprimento de obrigações como gerar empregos e pagar impostos. Vai além. Pelo poder que têm de influenciar a vida das comunidades, as empresas estão em situação

¹⁷ O Conselho da Comunidade Solidária foi instituído em 1995, e coordenado naquela época pela antropóloga e primeira-dama Ruth Cardoso. Espaço auto-denominado como aquele de diálogo entre o Governo e as organizações da sociedade civil (OSCs) que, em suas metas, buscam formas para enfrentar a pobreza e a exclusão social no Brasil. Para saber mais sobre o conselho, o leitor pode acessar o sítio << <http://www.tecsi.fea.usp.br/eventos/Contecsi2004/BrasilEmFoco/port/polsoc/csolid/apresent/index.htm>>> (CARDOSO e PELIANO, 2004).

¹⁸ A organização civil sem fins lucrativos Comunitas foi criada para “dar continuidade e fortalecer o trabalho iniciado pela Comunidade Solidária” segundo Ruth Cardoso. Para saber sobre o Comunitas o leitor pode acessar o sítio << <http://www.comunitas.org.br/?q=node/8>>> (COMUNITAS, 2008).

privilegiada para proteger o meio ambiente e gerar solidariedade social, mesmo que não haja nenhuma lei estabelecendo essa obrigação. (CARDOSO, 2008, p. 12)

Em relação ao surgimento de novos atores sociais da classe hegemônica – classe dominante e dirigente – com diferentes estratégias e iniciativas, muitas vezes com o único interesse de serem vistos como atores responsáveis socialmente, Martins (2004) diz:

É por isso que hoje em dia estão surgindo muitas iniciativas no cenário nacional relativas à responsabilidade social. Diferentes atores sociais formulam e buscam implementar proposições para serem vistos como responsáveis socialmente. ONGs são criadas para estimular ações socialmente responsáveis e até mesmo grupos de empresários estão sendo constituídos para lidar com a responsabilidade social das empresas (MARTINS, 2004, p. 193).

O autor apresenta, como parte deste grupo de empresários, o Instituto Ethos¹⁹ de Empresas e Responsabilidade Social, cujo objetivo é estimular e mobilizar empresas a agirem neste sentido (idem).

Após este breve histórico da origem e do desenvolvimento das ONGs, antes da análise do papel social que lhes cabe, de seus limites e de suas potencialidades, é importante debater os aspectos legais sobre o assunto, recorrendo-se para isso à apresentação e análise da legislação brasileira.

2.2.2 Aspectos legais sobre as ONGs

Em relação ao termo “ONG”, do ponto de vista jurídico, ele não se aplica. A legislação brasileira prevê os seguintes formatos institucionais para a constituição de uma organização sem fins lucrativos: associação, fundação, organização religiosa. Portanto, toda ONG é uma associação civil ou uma fundação privada (ABONG, 2007).

¹⁹ Informações sobre o Instituto Ethos podem ser vistas no seguinte endereço eletrônico em <<<http://www.ethos.org.br>>>.

Quanto à idéia de finalidade pública ou interesse público, diz a ABONG que ela não está vinculada no formato jurídico de uma associação ou fundação. A ABONG ressalta, em sua proposta para definição do *Marco Legal das ONGs* que, para localizar o conceito legal de público, devem-se investigar as normas que buscam identificar o caráter público de certos segmentos da sociedade civil brasileira. Em geral, tais normas são construídas dentro de uma visão específica de sociedade civil, por parte do Estado, em um dado momento histórico (idem, 2007).

É interessante analisar que, até 1999, a legislação brasileira não fazia distinção entre as “ONGs” incluídas no “terceiro setor”, ou seja, todas estavam “abrigadas” sob um mesmo estatuto jurídico.

A partir de debates organizados e liderados pelo Conselho da Comunidade Solidária, surge uma nova regulação para o “terceiro setor”.

A Lei 9.790, de março de 1999, conhecida como novo marco legal do “terceiro setor”, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como OSCIP (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público), introduziu importantes alterações, dentre as quais se destacam:

- a) novos critérios de classificação das entidades sem fins lucrativos são regulados pelo artigo 3º, que tem a seguinte redação:

A qualificação instituída por esta Lei, observado em qualquer caso, o princípio da universalização dos serviços, no respectivo âmbito de atuação das Organizações, somente será conferida às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujos objetivos sociais tenham pelo menos uma das seguintes finalidades:

- I - promoção da assistência social;
- II - promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;
- III - promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;

IV - promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;

V - promoção da segurança alimentar e nutricional;

VI - defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;

VII - promoção do voluntariado;

VIII - promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza;

IX - experimentação, não lucrativa, de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito;

X - promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar;

XI - promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;

XII - estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas neste artigo (BRASIL, Leis, 9790 de 23/03/1999).

- b) novas possibilidades no sistema de articulação entre as instituições de direito privado e público. O capítulo II da referida Lei, em seu artigo 9º, institui o termo “Parceria” considerando-o como:

Instrumento passível de ser firmado entre o Poder Público e as entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público (BRASIL, Leis, 9790 de 23/03/1999).

- c) possibilidade de remuneração dos dirigentes das instituições. Artigo 4º, Item VI:

VI - a possibilidade de se instituir remuneração para os dirigentes da entidade que atuem efetivamente na gestão executiva e para aqueles que a ela prestam serviços específicos, respeitados, em ambos os casos, os valores praticados pelo mercado, na região correspondente a sua área de atuação (BRASIL, Leis, 9790 de 23/03/1999).

Para a ABONG, com o advento dessa lei, o conceito legal de público foi ampliado, tendo ocorrido um avanço no reconhecimento, por parte do Estado, de novas áreas de atuação consideradas de interesse público. No entanto, a Lei não estabelece uma política de financiamento a este setor, sendo que o novo instrumento de repasse de recursos públicos para organizações

qualificadas como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) - Termo de Parceria - apresenta falhas e lacunas. (ABONG, 2007).

Para a ABONG, o principal instrumento da citada lei – o Termo Parceria – “privilegiou a idéia de repasse de recursos públicos para associações e fundações com a finalidade de prestação de serviços” (ABONG, 2007). Ela reforçou uma concepção de sociedade civil organizada instrumentalmente para os fins do Estado, na execução das políticas públicas. As lacunas referem-se ao conjunto de pequenos avanços na construção de um marco legal, que possibilitassem o “[...] fortalecimento efetivo das organizações da sociedade civil brasileira, em especial de grupos populares, como parte de uma esfera pública ampliada e participativa” (idem, 2007), que, para a associação, seria essencial para o processo de redução das desigualdades e fortalecimento da cidadania no Brasil (ABONG, 2007).

Ao mesmo tempo em que o projeto de lei era debatido pelo Conselho da Comunidade Solidária e, após isto, aprovado pelo Congresso Nacional, difundia-se o discurso de ineficiência do poder público, de exaltação do chamado “terceiro setor”, e da parceria das organizações da sociedade civil (OSCIP) com o Estado, “[...] não mais sob o manto da benemerência e da caridade, e sim sob o manto do mercado, da eficiência e do profissionalismo.” (ABONG, 2007).

Com relação ao Programa Comunidade Solidária, para Neves (2005), ele desempenhou um papel fundamental na elaboração do que considera a autora um “arcabouço jurídico”. Neves (2005) faz referência, especialmente, quanto à elaboração da Lei das Organizações Sociais (OS) de 1988, da Lei do

Voluntariado, em 1998 e da Lei citada anteriormente 9790/99. (NEVES, 2005, p. 93).

A autora descreve, ainda, que no ano 2000, por iniciativa da então primeira-dama Ruth Cardoso, “[...] foi criada uma organização de interesse público – Comunitas – para garantir a continuidade dos programas gerados pelo Programa Comunidade Solidária de 1995 a 2002” (NEVES, 2005, p. 94).

A autora conclui que, com o fim do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, ao transferir para a Comunitas todo o aparato público construído nos oito anos de seu governo, Ruth Cardoso pôde continuar a exercer, na sociedade civil, uma atividade significativa de obtenção do consenso para o projeto de sociabilidade neoliberal da “Terceira Via”, sob o comando do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) (NEVES, 2005, p. 94).

Quanto à importância, para o setor, do reconhecimento jurídico qualificado, reporta o relato setorial do GESET que “as mudanças introduzidas pela lei não parecem ter sido ainda assimiladas pela cultura organizacional das entidades e governos” (GESET, 2001, p. 11).

Revela o documento que, em 2001, passados dois anos da promulgação da lei das OSCIPS, apenas 600 organizações haviam solicitado ao Ministério da Justiça a qualificação de OSCIP e “[...] somente 35% destas tiveram seus pedidos deferidos” (GESET, 2001, p. 12).

Os autores do relatório do GESET dizem que o argumento corrente para a baixa adesão são os altos custos envolvidos no processo de requerimento e as pequenas vantagens de tal qualificação. Exemplificam os autores com a falta de uma “legislação tributária complementar que modifique a atual estrutura

de incentivos fiscais” (GESET, 2001, p. 12). Nesse contexto, os autores apresentam a seguinte consideração, que corrobora as afirmações feitas pela ABONG:

De fato, a legislação das OSCIPs não avança na questão do financiamento público ao setor. Pela regra atual (Lei nº 9.250/95), não há possibilidade de deduções das contribuições feitas às entidades privadas sem fins lucrativos por pessoas físicas, e, no caso do imposto de renda de pessoas jurídicas o limite de dedutibilidade é de 2% sobre o lucro operacional. Pela legislação tributária, para que as instituições sejam habilitadas a receber doações passíveis de dedução, é necessário obter o título de utilidade pública federal junto à Secretaria Nacional de Justiça (Ministério da Justiça) (GESET, 2001, p. 12).

Em relação à imunidade tributária concedida ao setor, são isentas do pagamento de imposto de renda, sobre o patrimônio e serviços, as instituições de educação e de assistência social, artigo 150, VI, alínea c. (BRASIL, Leis, Constituição Federal, 1988).

Por haver uma falta de clareza na definição sobre o termo ONG – sua não-existência em termos jurídicos –, a respectiva polissemia que gira em seu entorno possibilita o seu uso político. A seguir são apresentados e debatidos alguns posicionamentos da ABONG e do instituto Ethos.

2.2.3 Diferentes posicionamentos sobre as ONGs: ABONG e Ethos.

A ABONG foi fundada no ano de 1991 com objetivos de: promover o intercâmbio entre as ONGs; constituir e expandir seus direitos; contribuir para a autonomia das organizações associadas; representar as entidades junto aos demais setores da sociedade; estimular formas diversas de intercâmbio entre elas e com instituições com o mesmo perfil em outros países; representar as entidades do “terceiro setor” junto aos governos municipais, estaduais e federal

etc. Estes são alguns dos objetivos declarados pela associação em sua carta de princípio.

Sua constituição, na opinião dos fundadores, é resultante da trajetória de um segmento de ONGs com um perfil caracterizado por tradição de resistência ao autoritarismo, contribuição à consolidação de novos sujeitos políticos e movimentos sociais, busca de alternativas de desenvolvimento ambientalmente sustentáveis e socialmente justas, compromisso de luta contra a exclusão, a miséria e as desigualdades sociais, promoção de direitos, construção da cidadania e defesa da ética na política para a consolidação da democracia. (ABONG, 2000).

Em relação ao momento atual, a ABONG destaca que o capitalismo, “agora acentuadamente globalizado e sob o comando do setor financeiro, vem aguçando planetariamente a exclusão, a miséria, as desigualdades sociais, étnicas e de gênero, o consumo predatório e a crise ambiental.” (ABONG, 2000).

Em relação a esse contexto capitalista, complementa:

Ele tem favorecido o autoritarismo político, a intolerância cultural, a desinformação e o belicismo. Tais características ameaçam, em última instância, a sobrevivência da própria Humanidade. Portanto, devem ser vistas como instigadoras de uma ação ampla nos campos nacional e internacional, que agregue inúmeros atores sociais, comprometidos com uma cultura de solidariedade e de respeito à diversidade e promoção da vida (ABONG, 2000).

Diante dessa análise do atual contexto histórico, a ABONG e suas associadas “defendem e se propõem a vivenciar os seguintes **princípios** como aqueles que afirmam a sua identidade frente à sociedade brasileira e internacional” (ABONG, 2000 – grifos meus):

- aplicar à sua prática os princípios da ética, impessoalidade, moralidade, publicidade e solidariedade;

- buscar e defender alternativas de desenvolvimento humano e sustentável que considerem a equidade, a justiça social e o equilíbrio ambiental para as presentes e futuras gerações;
- lutar pela erradicação da miséria e da pobreza e colocarem-se contra políticas que contribuam para reproduzir desigualdades de gênero, sociais, étnicas e geracionais;
- lutar pelos Direitos Humanos, que são uma conquista fundamental da Humanidade, que tem o direito, coletiva e individualmente, de exercê-los e ampliá-los;
- afirmar seu compromisso com o fortalecimento da sociedade civil, defendendo a soberania popular, a cidadania e o pluralismo político, étnico, racial, de gênero e de orientação sexual;
- afirmar sua autonomia perante o Estado e sua independência diante dos organismos governamentais, condicionando possíveis parcerias ao seu direito e capacidade de intervir na discussão, formulação e monitoramento de políticas;
- defender uma relação com a cooperação internacional, baseada na autonomia, solidariedade, respeito e transparência;
- contribuir para o fortalecimento de um "pacto de cooperação" baseado nos valores explicitados nesta Carta de Princípios, bem como na solidariedade Norte-Sul, Sul-Norte e Sul-Sul;
- reafirmar e vivenciar o seu compromisso com a transparência, o primado do interesse público e a participação democrática interna, reconhecendo-os como componentes essenciais da gestão das organizações a ela filiadas;
- estimular a parceria entre suas associadas e com outras organizações da sociedade civil, de modo a racionalizar recursos e fortalecer ações conjuntas, defendendo e lutando pela harmonia e respeito entre elas, de modo a fazer dessa prática referência exemplar na sociedade. (ABONG, 2000)

De acordo com Ferreira (2005), esses princípios ajudaram na definição das entidades que compõem a ABONG. Há ainda critérios para filiação das entidades à associação. O autor destaca a rigorosidade na apresentação de documentação, comprovação de idoneidade e regularidade com o fisco. (FERREIRA, 2005, p. 42)

Ainda, de acordo com o autor, a ABONG “rechaça” a nomenclatura “Terceiro Setor”. “A ABONG chegou a promover um seminário para trabalhar em profundidade as diferenças entre ONGs e Terceiro Setor” (Ferreira, 2005, p. 42). Uma das conclusões a que se chegou é que o termo “Terceiro Setor” é “um conceito eminentemente político” (idem, p. 42), de caráter mais liberal. Pelo fato da não aceitação de tal nomenclatura foi que buscou-se a definição de um marco legal para as ONGs, em que a ABONG pretende não apenas se

“precaver da picaretagem, diferenciar-se das falsas ONGs. Trata-se de uma disputa sobre o conceito **não-governamental**. Tal disputa incorpora questões ideológicas, jurídicas e legais” (FERREIRA, 2005, p. 42 – grifos meus).

Pode-se dizer que a não-existência de um conceito estabelecido sobre ONGs e a ausência de um marco legal são reflexos da falta de clareza que a sociedade ainda tem sobre essas organizações.

A associação critica a falta de prazo para qualificação como OSCIP, que, segundo ela, contribui para a criação de novas entidades com reduzida visão social e “[...] voltadas para a prestação de serviços em troca de contraprestação financeira.” (ABONG, 2007).

O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social é uma organização sem fins lucrativos, caracterizada como OSCIP. Sua missão é mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerirem seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e sustentável (ETHOS, 2008).

O Instituto foi criado em 1998 por um grupo de empresários e executivos oriundos da iniciativa privada e se auto-apresenta como:

[...] um pólo de organização de conhecimento, troca de experiências e desenvolvimento de ferramentas para auxiliar as empresas a analisar suas práticas de gestão e aprofundar seu compromisso com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. É também uma referência internacional nesses assuntos, desenvolvendo projetos em parceria com diversas entidades no mundo todo (ETHOS, 2008).

O Instituto tem se caracterizado como um mecanismo de apoio para que as empresas possam gerir seus negócios de forma “socialmente responsável”. Auto-denomina-se uma organização de referência mundial em Responsabilidade Social Empresarial (RSE) (ETHOS, 2008).

Para o Ethos, a RSE é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais (ETHOS, 2008).

Ao se analisarem os princípios da ABONG e do Instituto Ethos, percebe-se que, enquanto a primeira se organiza na defesa da atuação fortalecida de suas associadas e formula críticas em relação ao sistema econômico vigente, o segundo se propõe a apoiar projetos de suas associadas e busca fortemente o reconhecimento por parte da sociedade, como empresas com “responsabilidade social”, no entanto, não formula críticas ao contexto histórico atual. Seus projetos normalmente possuem foco e objetivos claros, em torno de questões pontuais, reduzidas do ponto de vista de transformação.

Martins (2005) destaca que o Ethos começou a agir como um intelectual orgânico da burguesia, justificando, na sua existência, uma estratégia para que o capitalismo não fosse “destruído” pelos próprios capitalistas. Na realidade, essas instituições passaram a agir como verdadeiras “redes de proteção e incentivos a **condutas mínimas** de preservação ambiental, de reconhecimento e respeito a certos direitos e necessidades dos trabalhadores, dentre outras questões pontuais, termos defendidos pela ONU” (MARTINS, 2005, p. 163 – grifos meus).

Em relação à “responsabilidade social empresarial”, nos termos defendidos pela ONU (idem, 2005), o autor destaca-a

[...] como uma ideologia capaz de impulsionar e orientar, a partir de referências inovadoras, a atuação empresarial em todos os níveis e,

ainda, legitimizar junto à classe trabalhadora pelo menos três diretrizes básicas:

I. É necessário readequar os fins, os objetivos e as práticas políticas ligadas à representação dos interesses dos trabalhadores no sentido da colaboração e do pacto entre as classes;

II. É imprescindível que a aparelhagem estatal assuma um novo papel frente às questões sociais em termos bem distintos daqueles experimentados nos tempos do Estado inspirado no modelo de bem-estar social;

III. É indispensável que todos os atuais e futuros cidadãos-voluntários apostem na construção de um capitalismo dito humanizado, já que todos são iguais e portadores de grandes potencialidades que precisam ser desenvolvidas para a realização pessoal e comunitária (MARTINS, 2005, p. 164).

Pode-se afirmar que o suposto conceito inovador RSE se intensificou nas últimas décadas, principalmente com o apoio de agentes orgânicos como o Ethos. Esse dado pode ser confirmado pelo número de empresas participantes do Instituto quando de sua fundação: em 1998 eram apenas 11 (onze) e agora em 2009, passados pouco mais de 10 anos, já são 1360 empresas associadas, um crescimento de mais de 1200% nesta década. (ETHOS, 2009). Veja a Figura 1.

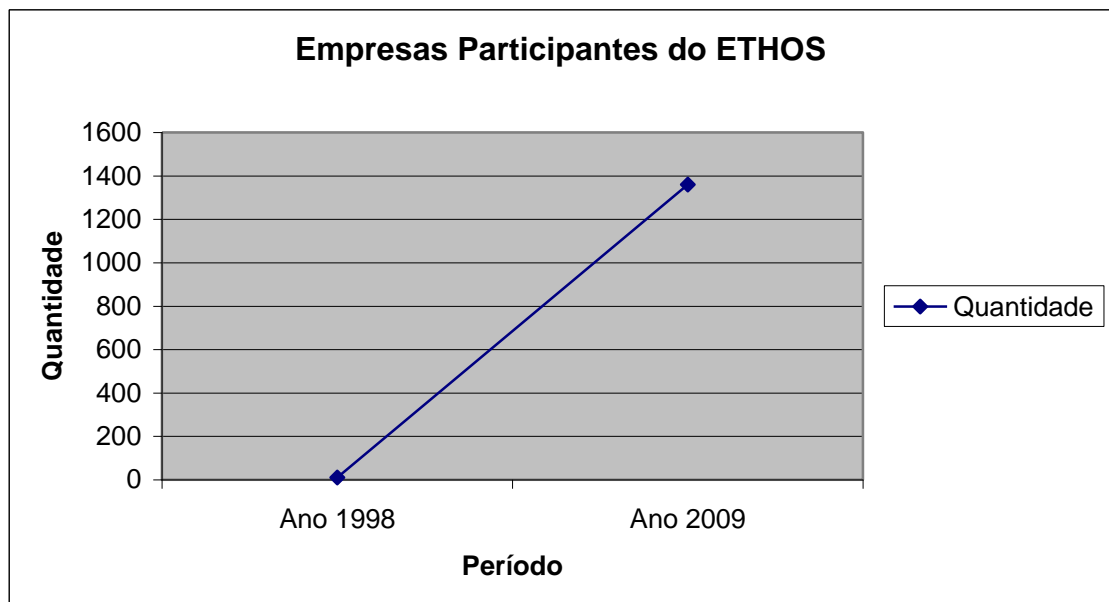


Figura 1 - Gráfico representando o aumento de empresas participantes no Ethos

Considerando as diferentes visões apresentadas até o momento e com vistas ao estudo sobre o Projeto Asas, motivo pelo qual se realiza a presente

pesquisa, apresentam-se a seguir posicionamentos das ONGs – no Brasil – em relação ao processo de inclusão social, efetivado por meio da educação não-formal.

2.3 ONGs e inclusão social

Neste item são apresentados os conceitos de educação não-formal e sua abrangência, e os principais trabalhos realizados pelas ONGs que tenham como fundamento os princípios da ABONG e do FSM (Fórum Social Mundial).

O FSM²⁰ têm se constituído como um dos principais espaços de debates de idéias, reflexão, troca de experiências e articulação de movimentos sociais, redes, ONGs que se opõem ao modelo hegemônico capitalista e seu respectivo domínio.

Pode-se afirmar que muitas ações sociais das ONGs se dão por meio da educação não-formal e são voltadas para o desenvolvimento da cidadania, geração de trabalho e renda, entre outros aspectos.

Gohn (2001) diz que além da educação não-formal, têm-se a educação formal e informal, considerando aqui a formal como aquela desenvolvida pelas escolas, ministrada por entidades privadas ou públicas, a não-formal como aquela realizada por instituições oficiais públicas ou privadas, a informal como

²⁰ O Fórum Social Mundial se caracteriza pela “pluralidade e pela diversidade, tendo um caráter não confessional, não governamental e não partidário. Ele se propõe a facilitar a articulação, de forma descentralizada e em rede, de entidades e movimentos engajados em ações concretas, do nível local ao internacional, pela construção de um outro mundo, mas não pretende ser uma instância representativa da sociedade civil mundial. O Fórum Social Mundial não é uma entidade nem uma organização.” (FSM, 2009). Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org.br>>. Acesso em jan. 2009.

aquela decorrente da não intencionalidade, ou seja, aquela que ocorre de forma espontânea ou natural²¹.

Libâneo (1990, p. 17-18), entende haver apenas dois tipos de educação: "não-intencional" e "intencional". A "educação não intencional" é para ele sinônimo de "educação informal": "[...] correspondem a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, idéias, valores, práticas, que não estão ligados especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes" (idem).

Quanto ao conceito de "educação não intencional" de Libâneo, percebe-se que, ao defini-lo, o autor confunde educação e socialização. Pode-se afirmar, ao contrário do que ele diz, que toda educação tem intencionalidade, até mesmo porque o contexto vivido tem intencionalidade, muito embora esta educação seja ministrada de forma difusa por diferentes meios.

Em relação à "educação intencional", Libâneo entende ser ela de dois tipos: "não-formal" ("[...] estruturada fora do sistema convencional") e "formal" "[...] que se realiza nas escolas ou outras agências de instrução e educação (igrejas, sindicatos, partidos, empresas) implicando em ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos." (LIBÂNEO, 1990, p. 17-18).

Antes de se desvelar especificamente o termo educação não-formal, tomemos por base um conceito amplo de educação, concebido de forma associada a outro, o de cultura, pois para Gohn (2001) a educação deve ser

²¹ Os conceitos formal, não-formal e informal são apresentados de forma objetiva por Gohn (2001) em sua obra "Educação não-formal e cultura política". Além das definições dadas pela autora, apresentam-se, ainda, nesta pesquisa as definições dadas por Libâneo (1990) e por Trilla (apud GARCIA, 2008).

abordada enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos. (GOHN, 2001, p. 97-98).

A autora designa a educação não-formal como sendo um processo de várias dimensões, correspondentes às suas respectivas áreas de abrangência:

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que os cerca, por meio da participação em atividades grupais.

O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades.

O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. [...]

O quarto, [...], é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados

O quinto é a educação desenvolvida na e pela mídia, em especial a eletrônica. [...]

Finalmente, deve-se registrar ainda o campo da educação para a vida ou para arte de se bem viver. Em tempos de globalização, devemos traduzir isto em: como viver ou conviver com o stress. [...] (idem, p. 99).

Para Jaume Trilla (*apud* GARCIA, 2008), o histórico da expressão educação não-formal diz que

[...] começa a aparecer relacionada ao campo pedagógico concomitantemente a uma série de críticas ao sistema formalizado de ensino, em um momento histórico em que diferentes setores da sociedade (não só o pedagógico, como também o serviço social, a área da saúde, cultura e outros) viam a escola e a família como impossibilitados de responder a todas as demandas sociais que lhes são impostas, delegadas e desejadas (*apud* GARCIA, 2008, p. 67).

Ainda de acordo com Trilla (idem) o termo educação não-formal surgiu no final da década de 1960. Para o autor, neste período “[...] surgem e penetram nas discussões pedagógicas, vários estudos sobre a crise na educação, evidenciada como crise da educação formal”. (*apud* GARCIA, 2008, p. 68).

Garcia (2008) diz ser importante considerar que a educação não-formal

[...] como área do conhecimento pedagógico, passou a ser observada como válida e como possibilitadora de mudanças, inclusive dentro da

própria concepção de educação, a partir de seu aparecimento e de sua inclusão como área pedagógica em documentos e artigos relevantes da área educacional. Outros jeitos de se “fazer” educação foram percebidos como válidos e, a partir de então, ganharam espaço e status de uma nova área educacional, por oposição ao que estava (e está) em crise. Parece ser esse o momento do nascimento não da ação da educação não-formal, mas desta como área conceitual (GARCIA, 2008, p. 71).

Ao se analisar o contexto das possibilidades de mudança, bem apresentadas pela autora, é de vital importância, na visão deste pesquisador, que as ONGs e fundações não assumam o papel que deve ser desempenhado pela educação formal, isto é, não procurem substituí-la. É necessário que as instituições ou sujeitos educacionais diversos se empenhem na luta pela manutenção da escola gerida pelo Estado, buscando melhorá-la, e também que esses sujeitos articulem suas atividades desempenhando seus papéis de forma dialógica, ou seja, que um não assuma o papel do outro, mas que ambos assumam um papel único na busca da melhora geral da Educação.

Ao estudarmos os trabalhos de educação não-formal realizados pelas ONGs, faz-se necessário um aprofundamento para que se possa verificar a eficácia da sua metodologia. Verificar suas práticas, seus objetivos, seus limites e a amplitude de sua ação tornam-se procedimentos indispensáveis.

Neste sentido, é importante considerarmos os trabalhos das ONGs que lidam com a educação não-formal, que vão além de uma dita “preparação” para o mercado de trabalho, e contemplam, além disso, uma formação crítica (Cf. MARTINS, 2000) do seu educando enquanto sujeito histórico no processo de ensino aprendizagem, com vistas a garantir a ele uma maior autonomia, para que desta forma possa compreender que o problema (falta de emprego), na verdade, não é com ele e sim com a sociedade, da forma pela qual está economicamente constituída.

Muitas têm sido as críticas dirigidas às ONGs que, apesar de um discurso de mudança social, se transformam em instrumentos do neoliberalismo promovidos pelos agentes hegemônicos burgueses (NEVES, 2005; MONTAÑO, 2007).

A despeito das críticas apresentadas sobre o conceito de “sociedade civil” no sentido reduzido e ao processo de publicização aqui debatido, há um grande número de ONGs que tem realizado importantes trabalhos de intervenção social e que se revelaram eficientes em seus objetivos mesmo diante de dificuldades gerenciais. Destacam-se aquelas que verdadeiramente possuem como objetivo a transformação social. São apresentados a seguir dados numéricos contextualizados sobre as práticas sociais realizadas pelas ONGs associadas à ABONG e que estão abertas as propostas debatidas no FSM (Fórum Social Mundial).

Em relação às práticas sociais realizadas pelas ONGs associadas à ABONG, em pesquisa realizada no ano de 2004/2005, divulgada em documento do ano de 2006, foram categorizados e levantados 06 (seis) itens de suas práticas, a saber: principais beneficiários das atividades das associadas; organizações associadas em relação aos beneficiários das atividades e segundo a faixa de orçamento; perspectiva do trabalho desenvolvido pelas organizações associadas junto aos públicos beneficiários; principal tipo de intervenção das associadas; principais áreas temáticas priorizadas pelas associadas e finalmente Organizações associadas em relação às principais temáticas e segundo faixa de orçamento (Anexos: 1 ao 6) (ABONG, 2006 - pesquisa).

De acordo com os dados levantados, percebe-se que em relação aos principais beneficiários, destacam-se o apoio aos movimentos sociais na ordem de 61,88%, apoio às mulheres em torno de 49,5%, apoio às crianças e adolescentes 43,56%, população em geral 31,68%. Somando-se o apoio aos trabalhadores rurais/urbanos e sindicatos rurais/urbanos obtêm-se o percentual de 37,33%, lembrando que as associadas da ABONG podem apoiar mais do que um tipo de beneficiário. (Anexo 1)

Ao se dividirem os investimentos por faixa de orçamento, por exemplo, na faixa das associadas com orçamento superior a R\$ 1.000.000 (um milhão), tende a ser maior o apoio aos trabalhadores e sindicatos 31,34% em relação aos demais beneficiários, sendo apenas menor do que o investimento em povos indígenas, cujo percentual de investimento chega a 41,67% (Anexo 2).

Em relação à perspectiva do trabalho desenvolvido pelas organizações associadas junto ao público beneficiário, destacam-se os seguintes resultados: desenvolvem a consciência crítica/cidadania, trabalham nesta perspectiva cerca de 70,30% das associadas; transformam suas ações em políticas públicas, cerca de 55,45%; trabalham na perspectiva de fortalecer as entidades e coletivos organizados, em torno de 52,48%; e trabalham na perspectiva de solucionar problemas imediatos, cerca de 11,88%. (Anexo 3).

Em relação ao principal tipo de intervenção realizada pelas organizações associadas, obteve o seguinte resultado: capacitação técnica e política 65,35%, assessoria 46,53%, articulação política e/ou advocacia 34,16%, prestação de serviços – atendimento direto 31,19% (Anexo 4).

Um importante levantamento feito junto às associadas foi em torno das principais áreas temáticas priorizadas por elas, nas quais se destacam em

ordem de resultados: ações de educação 47,03%; organização popular, 40,59%; justiça e promoção de direitos, 29,70%; fortalecimento de outras ONGs/movimentos populares, 26,73%; relação de gênero e discriminação sexual, 26,24%; trabalho e renda, 23,27%, entre outros (Anexo 5).

Ao abordar esses números, procurou-se confrontá-los com os princípios defendidos pela ABONG. Ao se fazer isso, pode-se concluir, por meio da análise dos dados, com destaque aos investimentos feitos em educação, justiça e promoção dos direitos, que as associadas procuram atender, caracterizando suas ações com vistas à transformação social e à cidadania²², que é vista pelos membros associados como a participação do indivíduo ou grupo nas mais variadas áreas de atuação na sociedade. Dessa forma, é possível afirmar que suas ações, mesmo quando pontuais – por exemplo: geração do trabalho e renda –, não estão descontextualizadas da realidade social.

Pode-se afirmar que, diante dos números e do contexto social vivido, as ações desenvolvidas numa perspectiva de transformação social, são as únicas que podem efetivamente contribuir para a inclusão social. Ou seja, da forma em que a sociedade está economicamente constituída, com uma dimensão enorme de desigualdade, não há como amenizar, diminuir ou erradicar esta,

²² No texto intitulado *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Martins faz a crítica da apropriação liberal do conceito de cidadania e apresenta uma formulação à luz do paradigma teórico-metodológico gramsciano. Segundo ele, “*cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes*, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação. De acordo com esse conceito de cidadania, podemos afirmar que as ações consideradas cidadãs serão aquelas que terão como objetivo fundamental a contraposição à direção e dominação imposta na sociedade de classes. Os cidadãos serão aqueles que, passando por um processo educativo que os leve a superar a condição de indivíduo, efetivamente projetar-se-ão na luta política, pois, conscientes e organizados coletivamente, buscarão a transformação das estruturas que produzem e reproduzem a desigualdade entre as classes sociais.” (MARTINS, 2000, p. 58 – itálicos do autor)

sem que de fato ocorra uma reestruturação do modo de vida econômico vigente. As ONGs podem ter um papel de grande importância neste sentido. Se suas ações contribuírem para formação do cidadão, podem permitir a ele uma visão de mundo abrangente que perceba a importância de lutar pelos seus direitos – já que os conhece – e que tenha a consciência da necessidade de transformação do cenário atual para um novo, a ser construído, que vá além da ordem social e econômica vigente.

3 O PROJETO ASAS: ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E STATUS ATUAL

Neste capítulo, fundado em análise documental e histórica, procura-se apresentar o Projeto Asas, seus princípios, missão, visão e valores, sua estrutura humana e física e as ações educativas desenvolvidas no referido projeto.

3.1 Histórico da cidade de Mogi Mirim e alguns dados sobre a educação

Para entender o contexto em que as ações são realizadas, busca-se, inicialmente, mostrar um breve histórico da cidade de Mogi Mirim, local onde são desenvolvidas todas as atividades organizadas por sua mantenedora, a Organização ICA (Incentivo à Criança e ao Adolescente), bem como um histórico da instituição e sua trajetória ao longo dos seus 11 (onze) anos de existência.

A cidade de Mogi Mirim está situada na região leste do Estado de São Paulo, na micro-região que é composta por nove municípios: Mogi Mirim, Mogi Guaçu, Itapira, Conchal, Artur Nogueira, Santo Antonio de Posse, Holambra, Engenheiro Coelho e Jaguariúna. Veja o mapa representado na Figura 2.



Figura 2 - Mapa Mogi Mirim e municípios limítrofes (MAPLINK, 2009)

Mogi Mirim nasceu a partir de um pouso bandeirante criado pelos paulistas em suas investidas desbravadoras às partes mais interiores do país à procura de ouro, pedras preciosas e, “[...] especialmente, ir além da linha demarcatória do meridiano estabelecido pelo Tratado de Tordesilhas”. (CAMPOS, 1986, p. 9).

Ao descrever a história da cidade, o historiador Sérgio Romanello Campos diz que não é de conhecimento a data correta de sua fundação, bem como seus fundadores. Supõe-se que as primeiras habitações tenham sido construídas no final do século XVII, ou início do século XVIII. (CAMPOS, 1986, p. 9).

Campos recorre à obra *Revista Histórica do Município de Mogi Mirim*, escrita por João Mendes Junior no ano de 1889, cujo autor preferiu situar entre 1719 e 1721 o “[...] começo do núcleo do arraial de Mogi Mirim (nome que, na língua tupi, bastante usada pelos bandeirantes - assim como o português - tem, como interpretação mais aceita, a de ‘Pequeno Rio das Cobras’)” (CAMPOS, 1986, p. 9).

A reportagem chamada *Rota de Goiáses*, publicada pelo sítio eletrônico da revista eletrônica *Com Ciência*, de jornalismo científico, identifica como sendo de suma importância a abertura, pelo bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, o “*Anhanguera*”, da estrada que serviu como eixo para a fundação de ao menos 19 freguesias, entre elas as de Campinas, Jundiaí e Mogi Mirim, com o objetivo de ocupar a região. “Tratava-se de uma estratégia político-militar da Coroa Portuguesa para a definição de fronteiras que vinham sendo ameaçadas principalmente pelos espanhóis.” (COMCIENCIA, 1999).

No dia 22 de outubro de 1769, por ordem do Doutor Salvador Pereira da Silva, ouvidor Geral e Corregedor da Comarca de São Paulo, eleva-se a freguesia de São José de Mogi Mirim à condição de Vila. Essa data é considerada oficialmente como a data de fundação do hoje município de Mogi Mirim.

Para se ter uma idéia da extensão da então Vila de São José de Mogi Mirim, ela abrangia uma área que tinha como limites o Rio Atibaia e o Rio Grande (divisa entre São Paulo e Minas Gerais). Segundo Campos,

[...] com o passar do tempo, foram se formando arraiais e povoados no extenso Município de Mogi Mirim, que, posteriormente foram elevados a freguesias e vilas e conseqüentemente se desmembrando de Mogi Mirim, tais como Franca, Casa Branca, Descalvado, Rio Claro, Mogi Guaçu, Itapira, São João da Boa Vista, Serra Negra, Espírito Santo do Pinhal, etc. (CAMPOS, 1986, p. 10).

Mogi Mirim foi finalmente elevada à condição de cidade pela Lei n. 17, de 03 de abril de 1849. Para Campos, a mudança de vila para cidade era “[...] um pouco mais que uma honraria, pois ela passava a ter dois vereadores a mais que ao tempo de vila” (Campos, 1986, p. 10).

A cidade atualmente possui, como principais atividades econômicas, a agricultura e o comércio. No entanto, nos últimos anos, têm se instalado no

município várias indústrias de manufatura, juntando-se às outras anteriormente instaladas, principalmente na área automotiva; dentre elas pode-se destacar: Monroe (Tenneco), Eaton, Luk (Grupo Schaeffler), Sabó, etc.

Esse processo de crescimento industrial da cidade tem rendido bons números para economia do município. De acordo com o levantamento do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) o PIB (Produto Interno Bruto) da cidade, em milhões de R\$, subiu de 1.211 em 2003 1.780 em 2006, um crescimento nestes três anos na margem de 47%.

Quanto ao histórico da educação na cidade, o professor Alfredo Bérغامo afirma que Mogi Mirim teve, num passado distante, ao longo dos anos, “[...] um ensino preconceituoso e discriminatório, amoldado aos rigores de cada época, ao contrário de hoje, quando o ensino, nos diferentes níveis, alcança todos os segmentos sociais.” (BÉRGAMO, 1986, p. 16-17).

No que diz respeito ao contexto preconceituoso citado, o professor Bérغامo resgata dados das atas lavradas na Câmara Municipal entre os séculos XIX e XX. Diz o autor que, em 1800, foi enviado ofício ao governo afirmando “[...] ser pouco frutuoso para os habitantes desta terra a vinda de professores pela sua suma pobreza” (BÉRGAMO, 1986, p. 17), e assim as escolas não se instalaram naquela época. Aqui se trata da escola pública. Diz ainda o autor, que passado pouco tempo, Francisco de Paula Andrade pediu e conseguiu licença para instalar a primeira escola pública em Mogi Mirim.

O autor apresenta um breve histórico evolutivo na área da educação pública entre os anos de 1816 até 1874.

Em 1816 a Câmara solicitou nomeação de um professor régio para o ensino das primeiras letras, fato que só veio a ocorrer em 20 de setembro de 1826, com a nomeação do padre José Joaquim de Oliveira Braseiro para prover a escola pública. Em 1836 [...] contava com uma escola pública e duas particulares, totalizando 53 alunos. As

associações Beneficente e União e Fraternidade Mogiana fundaram, em 1874, cursos primários noturnos, destinados aos dois sexos. Em 26 de maio desse mesmo ano, a paróquia apresentou um quadro estatístico no qual figuravam 594 fogos na cidade²³, 04 (quatro) igrejas, cadeia, casa de Câmara, teatro e mercado. Sua população era de 3000 almas, sendo 2.547 livres e 453 escravos. Dos livres, 1.030 sabiam ler. [...] das crianças em idade escolar, apenas 225 freqüentavam escolas mas 302 não as freqüentavam. Dos 453 escravos, apenas 04 sabiam ler. Nos primeiros dias do século XX, já funcionavam na escola 07 escolas públicas primárias, sendo três masculinas e quatro femininas. (BÉRGAMO, 1986, p. 17).

Entre as escolas públicas citadas pelo autor é apresentada abaixo a descrição de algumas delas e sua situação atual:

a) Grupo Escolar “Coronel Venâncio”: foi o primeiro Grupo Escolar instalado em Mogi Mirim, criado pelo decreto de 13 de janeiro de 1900. Hoje, é uma dentre as oito escolas estaduais (EE’s) mantidas pelo governo do Estado. O total do público atendido atualmente é de 1146 alunos, que freqüentam de 5^a a 8^a séries dos ensinos: fundamental e médio, e também classes do EJA (Educação de Jovens e Adultos) para o ensino médio. A Figura 3 mostra crianças brincando na quadra da escola.

²³ Fogos, no sentido apresentado no texto, refere-se ao número de casas habitadas naquele momento histórico.



Figura 3 - EE Coronel Venâncio. (FDE, 2009)

b) Grupo Escolar “Dr. Oscar Rodrigues Alves”: foi criado em 1919, iniciou suas atividades em casa adaptada, mudando-se depois para o prédio próprio onde funciona até hoje como EE. Atende de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental, e do EJA (Educação para Jovens e Adultos) do 1^o ao 3^o termo.

c) Ginásio Estadual de Mogi Mirim “Monsenhor Nora”: sua primeira denominação foi Ginásio Estadual, criado pelo decreto de 24/10/1945 e instalado em 1946. Em 1950 recebeu o nome de “Monsenhor Nora” em homenagem ao então vigário da paróquia de São José. Funciona como EE no mesmo prédio até hoje. Atende a alunos de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental, e do 1^a a 3^a séries do ensino médio.

d) Escola Industrial de Mogi Mirim: fundada em 17/09/1962 e instalada em 12/04/1964, ao longo dos anos o estabelecimento passou por várias denominações, a saber: Escola Industrial de Mogi Mirim (1964), Escola Industrial “Pedro Ferreira Alves” (1965), Ginásio Industrial “Pedro Ferreira

Alves” (1966), Centro Estadual Inter Escolar “Pedro Ferreira Alves” (1976), Escola Estadual de Segundo Grau “Pedro Ferreira Alves” (1977), Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau “Pedro Ferreira Alves” (1980), Escola Técnica Estadual “Pedro Ferreira Alves” nome que permanece até os dias atuais. Essa escola é a única mantida pelo Centro Paula Souza, autarquia do estado de São Paulo, na cidade. Apresenta o melhor índice de resultado no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) (Figura 4). No entanto devem-se analisar dois motivos que contribuem para obtenção desse índice: o primeiro é o de que há um exame de seleção para matrícula dos alunos ingressos no primeiro ano do ensino médio (vestibulinho) e o segundo é o de que a forma de contratação do quadro docente é realizada por meio de concurso público para lecionar na própria unidade, fato que faz com que o professor tenha um vínculo maior com sua escola. Atualmente a unidade, além de manter duas salas por série do ensino médio, também mantém mais 10 (dez) cursos técnicos e 01 (um) pós-técnico. Nela estão matriculados mais de 1100 alunos.

e) Outras escolas estaduais mais recentes no município são: Valério Strang, Altair de Fátima Furigo Polettini, José Antonio Peres Marques, Ernani Calbucci, Aristides Gurjão.

No município, o órgão responsável por cuidar da área educacional é o DEC (Departamento de Educação), enquanto a parte cultural fica sob responsabilidade do DCT (Departamento de Cultura e Turismo). O ensino de nível fundamental é municipalizado e, de acordo com informações da prefeitura, a Rede Municipal de Ensino atende a aproximadamente 7000 alunos, matriculados nos ciclos I (um) e II (dois) em 18 UE's (Unidades Escolares). A equipe diretiva de todas as UE's é composta pelo diretor(a), vice-

diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a) que direcionam todos os trabalhos realizados com alunos (PMMM, 2007).

Ao analisar a afirmação do professor Bérghamo (1986) de que hoje o ensino, nos diferentes níveis, alcança todos os segmentos sociais, deve-se verificar, inicialmente, o contexto da época em que fez essa análise e com qual qualidade esse ensino é oferecido na atualidade, pois de acordo com os resultados do último ENEM, realizado no ano de 2009, todas as escolas da rede pública (veja quadro na Figura 4), com exceção à Escola Técnica Estadual Pedro Ferreira Alves, estiveram abaixo da média nacional de aproveitamento do ensino.

Resultados do Exame Nacional do Ensino Médio em Mogi Mirim				
Escolas	Participantes	Prova Objetiva	Média Geral	Tipo de Escola
Pedro Ferreira Alves	77,00	63,75	65,75	Pública - Vestibulinho
COC Mogi Mirim	56,00	64,00	64,00	Particular
Edelweiss Centro Educacional	23,00	59,80	59,89	Particular
Colégio Delta Nobre	13,00	61,04	61,04	Particular
Monsenhor Nora	145,00	40,74	40,74	Pública
Valério Strang	22,00	38,31	38,31	Pública
Altar de Fátima Furigo Polettini	51,00	38,59	38,59	Pública
José Antonio Peres Marques	47,00	36,81	36,81	Pública
Ernani Calbucci	102,00	38,86	38,86	Pública
Coronel Venâncio	29,00	33,43	33,43	Pública
Aristides Gurjão	11,00	34,49	34,49	Pública

Fonte: Ministério da Educação

Figura 4 - Resultados do Enem Mogi Mirim

Ainda, diante desses números, percebe-se que há uma diferença muito grande entre a escola de pior rendimento entre as escolas particulares e a escola de melhor rendimento entre as públicas sem exame de seleção, diferença acima de 20%. Também é perceptível o nivelamento “por baixo”, ou seja, diferença não superior a 7% entre a primeira colocada pública e a última, lembrando que essas escolas são mantidas pelo governo estadual. Estes números são alarmantes, pois os alunos fazem matrículas nas escolas públicas

justamente por não possuírem recursos financeiros necessários para se matricularem em escolas particulares (de melhor qualidade), e a única opção pública que oferece essa qualidade é muito concorrida em seus exames de seleção, feitos por alunos oriundos de escolas públicas e particulares do ensino fundamental. Ora, se a realidade é a mesma nas escolas públicas municipais (baixo nível de aprendizado), pode-se afirmar que a concorrência para o ingresso na escola técnica estadual já não ocorre em condições de igualdade.

Quanto às entidades assistenciais, fundações culturais, organizações e associações de atendimento e amparo que estão instaladas no município, destacam-se: a Fundação Casa, que provê o atendimento ao adolescente em cumprimento de medida sócio-educativa; o CCI (Centro de Convivência Infantil), que atende a um público de baixo poder aquisitivo na faixa de 02 (dois) a 07 (sete) anos de idade; a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que promove atendimento ao público com deficiência e auxílio aos seus familiares; o Centro Cultural da cidade, cujas atividades culturais são planejadas, programadas e executadas pelo setor de cultura da prefeitura da cidade; o Educandário Nossa Senhora do Carmo, que atende crianças de famílias de baixa renda de 05 (cinco) a 10 (dez) anos de idade, entre outras instituições.

No cenário societário atual, Mogi Mirim não difere das outras cidades do país em que a maioria da população sofre com as desigualdades econômicas e sociais. Momento propício para a chamada ao “terceiro setor”, representado pelas ONGs que crescem exponencialmente no país. No município, pelo seu tipo de trabalho e sua notoriedade local e até nacional, a seguir apresenta-se o histórico da Organização ICA (Incentivo à Criança e ao Adolescente).

3.2 ICA (Incentivo à Criança e ao Adolescente): sua história

Para o desenvolvimento deste item do capítulo é utilizado, entre outros, um documento disponibilizado pela organização, conhecido como HI (Histórico Institucional). Pretende-se aqui apresentar ao leitor o contexto das atividades desenvolvidas pela organização nos últimos 12 anos, desde a sua fundação.

O ICA foi fundado no ano de 1997 pela empresária Sofia Idalina Mantovani Mazon. A família Mazon é proprietária de várias empresas de transportes coletivos, sendo esse grupo de empresas um dos maiores do país no ramo.



Figura 5 - Foto da sede do ICA (autor)

Um dado curioso sobre a origem da sigla que representa o nome da instituição de incentivo à criança e ao adolescente “ICA”, é que esse era o apelido da própria fundadora, dona Sofia, dona “ICA”. A benemérita faleceu um ano após o início das atividades da ONG. Sabe-se que a idéia do nome da instituição foi de seus filhos, numa homenagem à mãe.

Percebe-se, ao analisar o HI, a criação do ICA por parte de dona Sofia foi motivada por sua espiritualidade e crenças religiosas. Alguns autores, como Park *et al* (2006), dizem que hodiernamente o tipo de filantropia empresarial que as organizações do “terceiro setor” desenvolvem, financiado pela iniciativa privada e pelo Estado, caracteriza a fase histórica atual da filantropia, a qual denominaram como a “[...] neofilantropia” na assistência social [...] situação que se presencia [...], com forte estruturação e consolidação” (PARK *et al*, 2006, p. 109).

Tradicionalmente, a maioria das organizações sociais de Mogi Mirim orientava seus projetos no atendimento às crianças de até 10 anos. Assim, os de mais idade, após o horário das aulas, ficavam sem opções de lazer, cultura e educação complementar.

Percebendo a necessidade de um trabalho contínuo com essas crianças, Sofia iniciou, então, seu trabalho de mobilização social no município, fundando o ICA, que acolheu, em seu primeiro ano de fundação, 40 crianças e adolescentes. Localizado na região central da cidade, o ICA pode contar com o apoio de vários voluntários para a realização de um trabalho pioneiro no município, priorizando sempre a educação e, na visão da instituição, a valorização da auto-estima²⁴, como transformadores sociais.

Ao se analisar esta justificativa, percebe-se a tentativa corriqueira de legitimação do campo de atuação das ONGs no país. Quando elas atuam na Educação, quase sempre repetem a função da escola, pois a Educação gerida

²⁴ O conceito de auto-estima adotado neste texto é o definido pelo dicionário de psicologia (Cf. STRATTON e HAYES, 2003) como sendo “[...] a avaliação individual que um indivíduo faz de si mesmo, o senso de seu próprio valor ou competência. Uma auto-estima excessivamente baixa é considerada como indicador de um provável distúrbio psicológico e, em especial, é uma característica da depressão. Existem muitos questionários simples desenvolvidos para medir a auto-estima, tanto como testes sofisticados, como o *Q-sort*” (STRATTON e HAYES, 2003).

pelo Estado para a maioria da população pobre é de baixa qualidade. Quanto ao discurso de transformação social, em suas ações pontuais e localizadas se contradiz, pois sem que suas ações sejam dirigidas para a necessária alteração da atual lógica societária vigente para uma nova ordem social mais igualitária, tal transformação nunca ocorrerá. Apenas será possível modificar a vida das pessoas atendidas no sentido do liberalismo, cujo princípio é do individualismo.

Outro ponto interessante a ser debatido e discutido é o trabalho voluntário. Pode-se dizer que as ações decorrentes deste tipo de trabalho surgiram com maior força, no Brasil, a partir da criação da lei número 9.608/98, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que caracteriza o serviço voluntário como atividade não-remunerada, prestada por pessoa física à entidade pública ou instituição privada sem fins-lucrativos. O termo “voluntário”, segundo Park *et al* (2006)

[...] designa alguém que se mobiliza e se dedica espontaneamente a fazer algo por que gosta ou sabe fazer, mas na contemporaneidade a esse significado se agregam duas condições: o de não-recebimento de remuneração em troca e a tendência à profissionalização (PARK *et al*, 2006, p. 96).

Nas mídias televisivas e em outros meios, tem-se chamado a realização deste tipo de trabalho com chavões ou *slogans* do tipo: “faça a sua parte”, “amigos da criança”, “pense globalmente, aja localmente”, entre outros.

O que se critica aqui não é o trabalho voluntário, mas o “ocultar” da transferência das responsabilidades do Estado para outros setores da sociedade. Além disso, deve se considerar também o impacto da práxis desenvolvida pelos voluntários e, em geral, pelo trabalho das ONGs, que é sempre fragmentário, limitado, localizado, isto é, não afeta a estrutura da sociedade capitalista e nem, muito menos, altera a lógica societária.

Ao analisarmos a práxis descrita no parágrafo anterior, podemos denominá-la como “práxis comunitária”, de acordo com Martins (2007), pois reproduz as relações capitalistas,

[...] já que nela uma série de instituições interatuam para buscar alternativas ao momento de crise vivido, especialmente à crise econômica que afeta as classes empobrecidas, sem, contudo, se preocuparem em identificar e atacar a raiz dos problemas, ou melhor, o elemento determinante delas, que é o sistema global de vida, isto é, o modo de produção e reprodução da vida vivida sob a forma capitalista. Aliás, é corriqueiro entre as organizações do “terceiro setor” enfrentar os problemas empiricamente, mas sem produzir uma crítica mais radical deles. Isso feito, acredita-se, resultaria em um questionamento do sistema global de vida, o que não é próprio do “terceiro setor”, (MARTINS, 2007, p. 10)

Diferentemente deste tipo de atuação pontual, localizada e restrita, é tradicional, na história dos movimentos sociais, outro tipo de intervenção social, que Martins (2007) denomina de “práxis social”. Para este autor, a

[...] “práxis social” é profundamente diferente do “agir comunitário” (Cf. GOHN, 1999, p. 86) empreendido atualmente, mormente pelo que denominamos de “terceiro setor”. Aliás, as diferenças entre a “práxis social” até então desenvolvida pelas classes subalternas e seus intelectuais orgânicos e a “práxis comunitária”, hoje posta em prática por algumas organizações sociais, são de tal ordem que entre elas se configura uma verdadeira oposição. Enquanto a “práxis social” buscava a mobilização das massas pela ação politizada e ideologizada, articulada por instrumentos organicamente vinculados entre si (como os partidos, os sindicatos e até mesmo mediante organizações internacionais dos trabalhadores, como é o caso das “Internacionais”), que indicavam o engajamento permanente e a perspectiva estratégica de transformação global do modo de vida, a “práxis comunitária” é focalizada, despolitizada, e articulada por instrumentos de mobilização cujo engajamento é eventual e de perspectiva não estratégica, além de afirmar-se como neutra ideologicamente. (idem, p. 12)

É interessante observar a comparação que Martins faz entre os sujeitos da práxis comunitária e da práxis social, cada qual com um tipo específico de princípio, método de atuação e perspectiva, quais sejam:

Um exemplo elucidativo da oposição anunciada entre “práxis social” e “práxis comunitária” pode ser conferido ao se observar os sujeitos de cada uma delas, que respectivamente são o militante e o voluntário. O primeiro é o paradigma da ação social de perfil moderno, cujo engajamento e luta no processo de transformação social é princípio e finalidade de vida, enquanto que o voluntário, como o modelo de ação

do “terceiro setor”, se engaja momentaneamente, sobretudo em campanhas específicas para tratar de problemas particulares, que não comprometem a sua vida e nem, muito menos, implicam em riscos para o sistema social vigente, que o incorpora à dinâmica reprodutiva. (idem)

De acordo com a presidente do ICA, Tarcísia Mazon, em entrevista ao programa Ação da Rede Globo de Televisão, em 02 de maio de 2009²⁵, inicialmente as atividades tinham como foco ações de acompanhamento escolar, atividades de recreação e atendimento médico, todos realizados por voluntários. O objetivo principal era sanar as deficiências escolares mais urgentes, considerando o perfil de cada um, zelando para que a formação dessas crianças e adolescentes fosse alicerçada em fundamentos morais e espirituais. No entanto, percebeu-se uma repetição das atividades realizadas pela escola.

Diante deste fato, e também devido à grande procura pelos serviços prestados pelo ICA, a organização passou a refletir sobre seus objetivos, seu currículo e resultados pretendidos. Durante o período de 1997 a 2000, as atividades voltadas para a educação corporal, estética e musical se destacaram; as linguagens da arte começaram a se institucionalizar como alternativa educativa, notoriedade ganha pela arte-educação²⁶.

²⁵ Cópia da entrevista segue em anexo, gravada em CD.

²⁶ Por não se tratar do foco central da presente pesquisa, procurou-se mostrar os princípios, missão, visão e valores dos projetos realizados na temática da arte-educação. Entretanto, não se fez aqui uma análise de como o trabalho, por meio da arte-educação, é realizado pela ONG. Seria importante uma análise sobre o uso do termo “arte-educação”, para saber se este se refere à “proposta triangular” de Ana Mae Barbosa como dito pela instituição na coleta de dados que realizamos. Destaque-se que Ana Mae Barbosa tem apresentado, ao longo de sua trajetória acadêmica, inúmeros artigos e livros sobre a importância da arte-educação. Alguns desses artigos podem ser obtidos na biblioteca on-line de documento Scielo. Disponível em <<<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/scielo/?IsciScript=iah/iah.xis&base=article^dlibrary&fmt=iso.pft&lang=i&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=BARBOSA,+ANA+MAE>>>, acessado em julho/08.

Ainda, de acordo com o HI, o investimento na formação cultural de base dos jovens, em 2002, impulsionou o ICA para uma nova etapa, caracterizada pela necessidade de aprofundar os conteúdos e de criar uma nova dimensão na instituição. Contexto em que a ONG apresenta a legitimação da arte-educação como ferramenta pedagógica.

No ano de 2003, foi aberto um espaço cultural como uma alternativa para o desenvolvimento dos jovens adolescentes, isso feito dentro de uma nova organização pedagógica. No HI, encontrado no sítio eletrônico da organização, é relatado “[...] que este caminho foi assimilado e reconhecido pela comunidade e principalmente pelos jovens, o que pôde ser observado pela procura mais acentuada pelas atividades artísticas oferecidas” (ICA, 2009).

O ano de 2004 é marcado, de acordo com esse mesmo histórico, pela preocupação com a área educacional, suas práticas na formação dos jovens, conteúdos e metodologias. Consolida-se, então, nesse ano, o Projeto Político Pedagógico do ICA, que estabeleceu mudanças nas atividades arte-educacionais da Organização.

Com a instituição do Projeto Pedagógico, os jovens passaram a ter atividades estruturadas em módulos culturais temáticos, com duração variada, dependendo dos temas abordados; as práticas metodológicas e conteúdos foram baseados nos diferentes graus de desenvolvimento apresentados pelos alunos, assim como a divisão dos grupos em turmas, o que de acordo com a instituição, garantiu um trabalho mais efetivo e de melhor qualidade com os grupos atendidos.

Para a consolidação deste novo modelo, o ICA dividiu sua atuação em três frentes principais: a artística, na qual se desenvolvem atividades de teatro,

circo, dança, música e artes visuais; a educacional, voltada ao apoio educacional e que engloba atividades de comunicação, lógica, literatura e mercado de trabalho; e a social, cujas atividades estão focadas na educação social, espiritual e afetivo-sexual. A partir de então, todos os projetos desenvolvidos no ICA passaram a ser enquadrados em uma dessas três frentes de atuação.

Neste modelo, as crianças e os adolescentes passaram a ter acesso às atividades estruturadas em módulos culturais temáticos (Figura 6). As práticas metodológicas e conteúdos foram baseados nos diferentes graus de desenvolvimento apresentados pelos alunos, assim como a divisão dos grupos em turmas, garantindo um trabalho efetivo e de qualidade com pessoas heterogêneas, com necessidades, potencialidades e habilidades específicas.

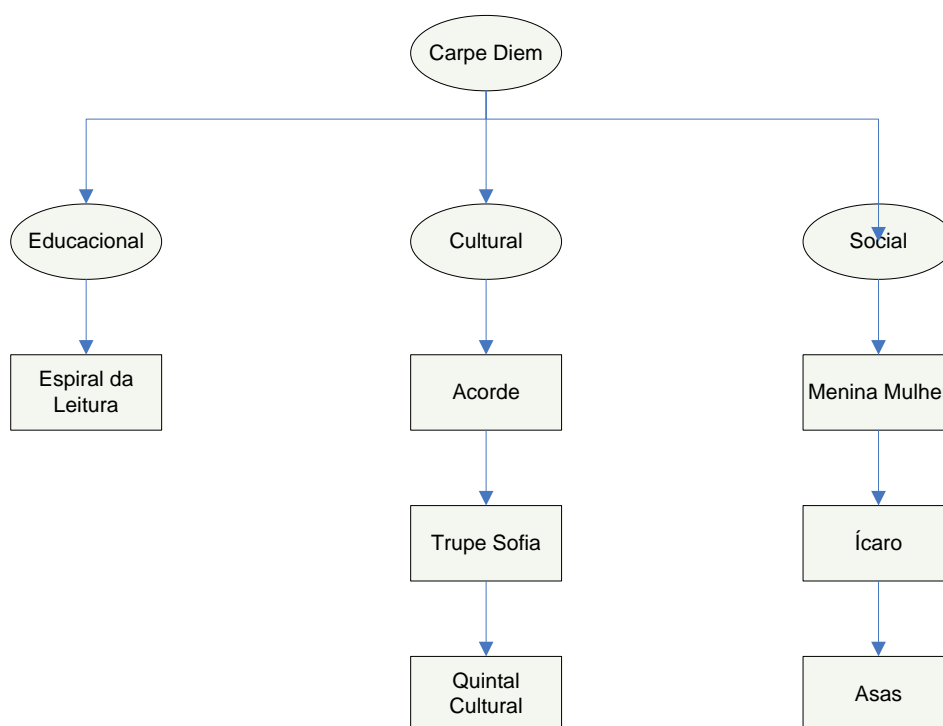


Figura 6 – Estrutura do Programa e Projetos do ICA (autor)

Ainda em 2004 foi inaugurada uma nova fase no ICA, que culminou com a montagem do premiado espetáculo “*Sertão de Dentro - Tamanho do Mundo*”.

Este espetáculo, segundo relata o HI, no sítio da instituição,

[...] trouxe maior visibilidade no que se refere à produção cultural, ampliando o acesso da sociedade aos poucos recursos disponibilizados pela área da Cultura na comunidade mogimiriana e fazendo do ICA parte do cenário cultural do município (ICA, 2009).

Com o apoio do Ministério da Cultura, por meio da Lei Rouanet²⁷, destaca o histórico institucional, a Organização ganhou espaço e credibilidade na sociedade.

É relatado ainda, que ao final do ano de 2005 e durante todo o ano de 2006, houve uma reestruturação que avança em dois setores da organização: o de Captação de Recursos e o de Comunicação. Com isso, houve um avanço nos resultados, ampliando as atividades, qualificando os métodos, oferecendo novos recursos.

Atualmente, a instituição oferece diversas atividades artísticas, acreditando que o potencial de transformação dos sujeitos está na capacidade de cada um descobrir-se enquanto sujeito histórico e crítico, crença registrada como missão do ICA. Acredita esta organização também que a arte-educação possibilita essa descoberta, já que arte é o signo para expressão e manifestação das condições sociais e/ou culturais, tanto individuais como grupais.

²⁷ “A Lei nº. 8.313 de 1991, mais conhecida como Lei Rouanet, instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), que canaliza recursos para o desenvolvimento do setor cultural, com as finalidades de: estimular a produção, a distribuição e o acesso aos produtos culturais (CDs, DVDs, espetáculos musicais, teatrais, de dança, filmes e outras produções na área Audiovisual, exposições, livros nas áreas de Ciências Humanas, Artes, jornais, revistas, cursos e oficinas na área cultural, etc); proteger e conservar o patrimônio histórico e artístico; estimular a difusão da cultura brasileira e a diversidade regional e étnico-cultural, entre outras”. MinC(2007).

Os projetos desenvolvidos pela organização ICA, sob o nome *Carpe Diem*, como visto na Figura 6, estão divididos em 03 áreas e em 07 núcleos, são eles: Espiral da Leitura, Acorde, Quintal Cultural, Trupe Sofia, Asas, Ícaro e Menina Mulher.

O ICA caracteriza as atividades diárias desenvolvidas no programa *Carpe Diem* como o seu “carro chefe”, pois os projetos desenvolvidos em cada núcleo nem sempre são diários, porém se relacionam de forma dialógica entre si. Nele são desenvolvidas as atividades cotidianas de base, iniciação e especialização artística, integrando as vertentes de circo, teatro, música, dança. São realizadas atividades de apoio escolar e desenvolvimento integral da pessoa por meio das aulas de comunicação, lógica, literatura, educação social, espiritual e afetivo-sexual. O público alvo deste projeto são os jovens na faixa etária entre 10 e 18 anos, e hoje, ele conta com a participação de 200 jovens.



Figura 7 - Jovens no programa Carpe Diem. (ICA, 2009)

O projeto Espiral da Leitura, por sua vez, objetiva garantir o acesso à leitura e a livros de qualidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos atendidos pela instituição, por meio de mediações de leitura e oferecendo uma biblioteca literária com acervo de 5000 títulos. Este projeto é patrocinado pelo Instituto HSBC Solidariedade, vinculado à instituição financeira de mesmo nome, e conta com o apoio da fundação Abrinq.

De acordo com o sítio eletrônico da instituição, o projeto tem como objetivos:

- Oferecer acesso a livros de qualidade diariamente às crianças e adolescentes;
- Promover o hábito da leitura, da reflexão e a conseqüente construção do conhecimento;
- Promover o prazer da leitura para crianças, adolescentes, jovens, familiares e comunidade, através da atuação de mediadores e multiplicadores de leitura;
- Qualificar a cognição das crianças atendidas na Organização;

Alfabetizar crianças que ainda se encontram em situação de analfabetismo;
Qualificar a leitura, escrita e elaboração de textos das crianças e adolescentes atendidos. (ICA, 2009).



Figura 8 - Projeto Espiral da Leitura. (ICA, 2009)

Fato interessante a ser observado é o objetivo apontado de alfabetizar as crianças que se encontram em situação de analfabetismo. É evidente que isto é necessário, mas repete-se aqui a função da escola. Poder-se-ia, neste contexto, realizar ações que promovam essa alfabetização, mas não desarticuladas da Escola.

O núcleo Acorde visa a intensificar as atividades cotidianas musicais e de expressão corporal, para a manutenção de uma Banda Marcial (corpo musical e corpo coreográfico) e efetivação de apresentações durante todo o ano. Este núcleo funciona desde agosto de 2002. Conta com a participação de 63 adolescentes. A instituição aponta como princípios do projeto Acorde:

Permitir que os indivíduos revelem suas potencialidades musicais através da apreciação, exploração, experimentação e vivência; Propiciar o desenvolvimento da auto-expressão, da criatividade e da autodescoberta; Valorizar a produção, experimentação e fruição artística e; Possibilitar a geração de renda aos adolescentes e jovens através de encaminhamentos profissionais. (ICA, 2009).



Figura 9 - Projeto Acorde. (ICA, 2009)

O projeto Quintal Cultural tem como meta principal integrar as crianças e os adolescentes participantes do ICA às suas famílias e à toda a comunidade, por meio das diversas formas de manifestações artísticas. Realizam-se mensalmente eventos culturais gratuitos abertos a toda população. Exemplo: atividades como teatro, música e dança. O núcleo funciona desde setembro de 2002. São apresentadas as produções artísticas dos jovens do ICA e de artistas da região, não necessariamente vinculados à instituição. De acordo com o sítio eletrônico da instituição “[...] as apresentações proporcionadas pelo Quintal Cultural despertaram interesse por parte dos familiares das crianças e

dos adolescentes da Organização, bem como da comunidade local". (ICA, 2009)



Figura 10 - Quintal Cultural. (ICA, 2009)

O projeto Trupe Sofia procura o aperfeiçoamento artístico com um grupo de jovens talentos. O grupo de especialização atua em diferentes frentes como circo acrobático, malabares, percussão e sopro, expressão corporal, maquiagem entre outros, para a efetivação de apresentações externas e internas à Organização.

Desde o ano de 2004, o ICA vem investindo na produção cultural, na formação de público e na ampliação do acesso da população à arte e cultura, inserindo-se no cenário cultural do município e região. O trabalho de especialização artística da Trupe Sofia garantiu ao grupo reconhecimentos

importantes, como: o Festival de Dança de Mogi Mirim no ano de 2007, com 2º lugar em dança contemporânea, e o Festival de Peças Curtas de Sumaré de 2007, com o prêmio de melhor cenário e melhor ator. Abaixo, lista de espetáculos já realizados pela Trupe Sofia:

Sertão de Dentro-Tamanho do Mundo – ano 2004;
Malandragem SA – ano 2007;
Retratos do Circo – ano 2008 e;
Dias de Criança. Todo mundo cabe em um brinquedo – ano 2008. (ICA, 2009).

Os objetivos do projeto são apontados pelo sítio da instituição como sendo:

Permitir que os indivíduos revelem suas potencialidades teatro-circenses através da apreciação, exploração, experimentação e vivência;
Propiciar o desenvolvimento da auto-expressão, da criatividade e da autodescoberta;
Valorizar a produção, experimentação e fruição artística, e;
Qualificar adolescentes e jovens em técnicas circenses e teatrais. (ICA, 2009).



Figura 11 - Trupe Sofia. (ICA, 2009)

O projeto Ícaro, desde agosto de 2007, busca qualificar os jovens entre 14 e 24 anos na área industrial, contribuindo para sua formação profissional e pessoal. Esse projeto conta, entre outras, com a parceria da escola técnica Pedro Ferreira Alves, localizada no município, escola mantida pelo Centro Paula Souza.

O projeto Menina Mulher, organizado em 2005, busca integrar ações de atendimento, prevenção e orientação que se traduzam na promoção da saúde da adolescente e no exercício saudável de sua sexualidade. A justificativa para o projeto foi o alto índice de gravidezes precoces no município.

O projeto Asas, objeto da presente pesquisa, será descrito no próximo item deste capítulo. Antes, porém, será apresentado como a instituição se organiza para captação dos recursos necessários para o desenvolvimento e manutenção de suas atividades educacionais.

Analisando o documento de nome *Case ICA*, fornecido em formato eletrônico pela instituição, descobre-se que, para manter, desenvolver e criar novos projetos, o ICA possui uma ferramenta para a captação de recursos de forma sistematizada, que tem por objetivo,

[...] estreitar laços com as empresas da cidade e região, por meio de parcerias, e utilização de leis de renúncia fiscal, bem como a participação em concursos nacionais, como Criança Esperança, Instituto HSBC Solidariedade, ABRINQ, entre outros. (ICA, 2009, p. 5).

No parágrafo supra, vê-se mais uma evidência do por que é inválido caracterizar uma ONG como sendo uma organização social que atua independentemente do Estado ou do mercado (Cf. SORJ, 2005), constituindo-se como um ator da fantasiosa esfera do “terceiro setor”. Cabe aqui ressaltar o que alguns autores (MARTINS, 2007; HOROCHOVSKI, 2003; NEVES, 2005) críticos à tese da neutralidade das ONGs advogam: para conseguir os recursos

estatais e privados com vistas a implantar seus projetos, as ONGs devem formatá-los de acordo com as orientações estatais e as das organizações privadas que os financiam.

O ICA está registrado nos seguintes conselhos: CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social), CMAS (Conselho Municipal de Assistência Social de Mogi Mirim) e CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Mogi Mirim) ²⁸.

Quanto às ferramentas de incentivo e formas de apoio à instituição ICA, a Figura 12 revela, por meio do organograma, quais são os mecanismos utilizados para captação de recursos, e o

Quadro 2 apresenta uma descrição de cada ferramenta.

²⁸ O ICA não possui registro estadual em nenhum conselho, fato este que não o impede de usufruir dos benefícios do ProAC (Programa de Ação Cultural) - lei estadual de São Paulo n. 12.268/2006 - que traz em seu Artigo 11, parágrafos I e II a seguinte redação: “Os recursos consignados no orçamento anual da Secretaria de Estado da Cultura, previstos no inciso I do artigo 3º desta lei - "Recursos Orçamentários", têm como finalidades o apoio à pesquisa, criação e circulação de obras e atividades artísticas e culturais por meio de: I - projetos artísticos e culturais propostos por pessoas **físicas ou jurídicas**, com ou sem fins lucrativos, e que tenham **residência ou sede no Estado**; II - programas públicos estabelecidos em leis municipais que, por meio de concursos públicos, destinem recursos no orçamento do município para projetos de artistas e produtores culturais locais” (SÃO PAULO, Leis, 12268, de 2006 – grifos meus).

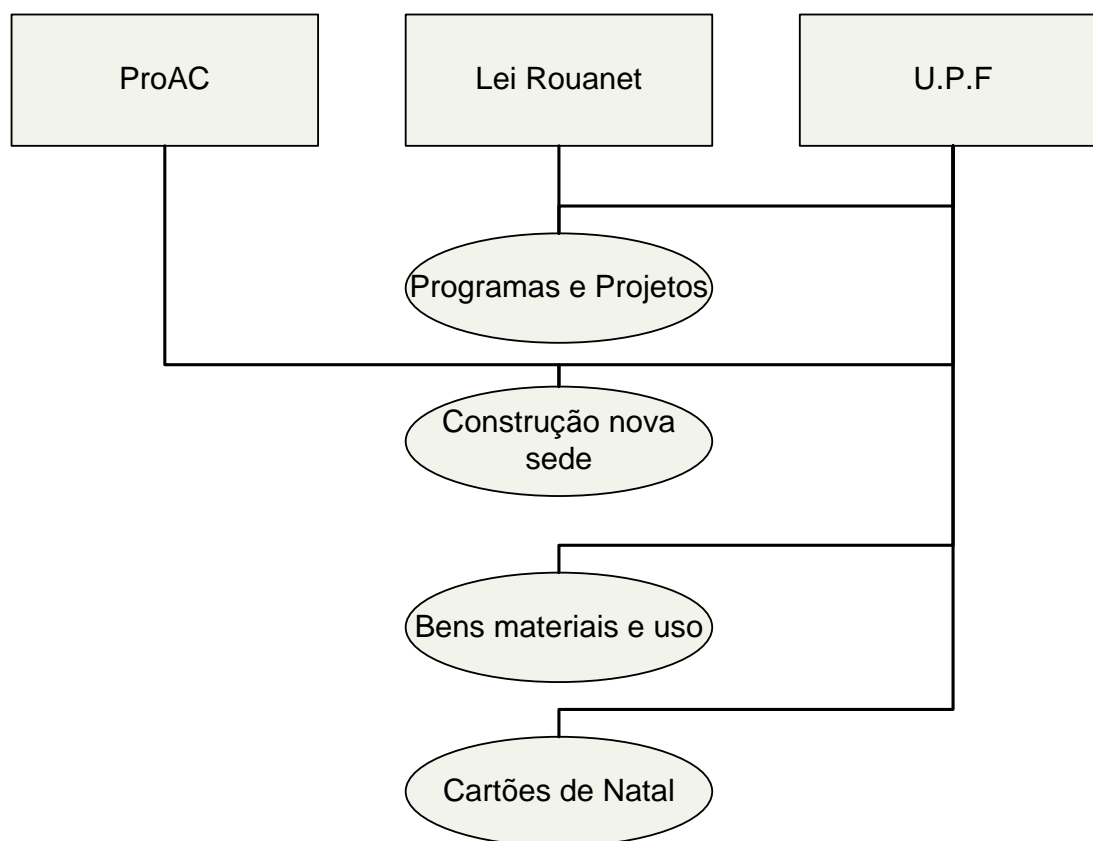


Figura 12 - Ferramentas de Incentivo e Formas de Apoio ao ICA (autor)

Qualificação	Descrição
Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal	Permite a dedução do valor do Imposto de Renda até o limite de 2% do lucro operacional, antes de computada a doação, conforme Lei 9.249 - inciso III do §2º do artigo 13. Nesse caso, serão beneficiadas as empresas tributadas com base no lucro real.
CEBAS (Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social)	Possibilita à organização social a isenção da quota patronal ao INSS e de outras contribuições sociais (CPMF, CSL, PIS, Cofins). É concedido pelo CNAS
Lei Rouanet (lei de incentivo à Cultura de âmbito federal, assinada em 23 de dezembro de 1991)	Permite, para empresas de lucro real, a dedução do Valor do Imposto de Renda devido de 30% a 40% do valor investido, desde que este não ultrapasse o limite de 4% do IR devido no ano. Já às pessoas físicas, a dedução do Imposto de Renda devido é de 60% a 80% do valor investido, desde que este não ultrapasse o limite de 6% do IR devido no ano.
FMDCA (Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente)	Fundo gerido pelo CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de cada município. Para empresas de lucro real, o uso do incentivo fiscal é limitado a 1% do Imposto de Renda devido a cada ano, devendo o incentivo ser realizado por meio de depósito identificado na conta do Fundo Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente. Já para pessoas físicas, o limite é de 6% do imposto de renda devido.
ProAC (Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo)	Programa que permite às empresas contribuintes do Imposto sobre Orientações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, patrocinar ações culturais com parte do ICMS a recolher, devendo esses

	percentuais variar de 0,01% a 3,0 %, de acordo com escalonamento por faixas de saldo devedor anual.
--	---

Quadro 2 - Ferramentas utilizadas pelo ICA para Captação de Recursos e Gozo de Benefícios Fiscais

3.3 O Projeto Asas como decorrência das ações do ICA: origem e desenvolvimento

Como ação decorrente do ICA, foi criado no ano de 2005 o Projeto Asas, que tem como lema: “*Todo ser humano motivado, voa!*”. Ao longo desses 04 anos, o projeto Asas buscou legitimar à pessoa com deficiência a igualdade de oportunidades, mobilizando e articulando três sujeitos sociais: o poder público, o poder privado e a sociedade civil.

O Projeto visa à inclusão social de pessoas com deficiência por meio de qualificação profissional e sua inserção no mercado de trabalho. Para que isso ocorra, tem como objetivo qualificar 15 pessoas em cursos extracurriculares por turma, de forma gratuita, em parceria com a ETEC Pedro Ferreira Alves, e viabilizar o encaminhamento profissional dos participantes para empresas da região, contando, para isso, com parceria de empresas de recrutamento, seleção e acompanhamento.

Também é objetivo do projeto trabalhar em *prol* da efetividade de políticas públicas e, como exemplos deste trabalho, cito o levantamento cadastral das pessoas com deficiência junto ao Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência e a fiscalização do uso de vagas reservadas às pessoas com deficiência de forma inadequada na Zona Azul de Mogi Mirim, articulado em parceria com o Departamento de Trânsito do Município²⁹.

²⁹ Por meio deste trabalho descobriu-se que lojas de presentes do tipo R\$1,99 estavam vendendo livremente adesivos alusivos a pessoas com deficiência para qualquer indivíduo que

De acordo com a Coordenadora do ICA, senhorita Tássia Vanessa Siqueira, nestes anos, participaram do projeto um total de 04 (quatro) turmas: a primeira, especificamente com pessoas com deficiência física, e o treinamento teve como foco a formação de mão de obra na área metal-mecânica; a segunda turma atendeu a pessoas com deficiência física e visual, e as atividades se voltaram para a área de administração de empresas; na terceira turma ampliou-se o atendimento para pessoas com deficiência mental, preparando-se para recebê-las no projeto em salas de aula, com atividades diversificadas de português, matemática e informática, respeitando os seus limites; e na quarta e recém-formada turma, o atendimento foi realizado a quase todo público com todo tipo de deficiência. Detalhes dessas ações serão vistos ainda neste capítulo, no item ações desenvolvidas.

Além da capacitação profissional, o projeto tem por meta resgatar a autoestima da pessoa com deficiência, ao realizar atividades que permitem o autoconhecimento e o conhecimento de seus direitos enquanto cidadãos.

quisesse comprá-los, e estas pessoas utilizavam-se de vagas reservadas gratuitamente para aquelas pessoas com deficiência. O Departamento de Trânsito, após esta denúncia, passou a fiscalizar a utilização inadequada do “selo”.



Figura 13 - Aluno em curso de capacitação do Projeto Asas (ICA, 2009)

A seguir são apresentados os princípios, missão, visão e valores defendidos e praticados pela organização.

3.3.1 Princípios, missão, visão e valores

Ao se articular nas 03 (três) esferas da sociedade (pública, privada e sociedade civil), o ICA mobilizou-se junto ao poder público, contribuindo para a formação do Conselho Municipal do Deficiente em Mogi Mirim. Um fato interessante, de acordo com a senhorita Tássia, é que, quando do início do projeto, o ICA buscou saber, junto às demais organizações que trabalhavam com esse público, informações sobre sua forma e trabalho, e sobre a existência do Conselho. Foi neste momento que percebeu que essas instituições não se comunicavam; uma não sabia o que a outra fazia, elas não se articulavam, e o Poder Público também não promovia atos que visassem articular as ações, havendo repetição de um tipo de atendimento e carência de outros. Quando a

promotoria do município foi procurada, descobriu-se que havia a formação de um Conselho Municipal, mas este estava desativado por falta de mobilização e até de interesse da sociedade. Neste momento, a promotoria passou a pressionar as organizações e o poder público municipal para que fosse constituído o Conselho, e com um pedido especial por parte deste, que fosse levantado o número real de pessoas com deficiência no município, já que os dados do levantamento do IBGE em Mogi Mirim apontavam um índice acima de 10% da população local com algum tipo de deficiência. Em concomitância a essa mobilização da promotoria e do ICA, a Secretaria de Educação do município começou a se fazer presente, o que culminou com a instituição de fato do Conselho em abril de 2007. Desde então, o Conselho funciona ativamente, todas as organizações³⁰ que atendem esse público possuem assento, na ordem de 50% de organizações da sociedade civil e 50% do poder público. O ICA ficou responsável pelo levantamento pedido pela promotoria e, em parceria com a Unicamp, foi criado um *software* para cadastro com objetivo-fim do levantamento social da pessoa com deficiência. Este *software* está sendo atualizado pelo Departamento de Saúde do Município, por meio da

³⁰ Participam deste Conselho com cadeira cativa (mandado de 02 anos, de acordo com o regimento interno) os seguintes representantes da Prefeitura Municipal de Mogi Mirim: Ana Laura T. G. Rótoli (Departamento de Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida), Sandra Paiva e Silva (Cultura e Turismo), Adriana Maura Guarnieri (Esporte, Recreação e Lazer), Eduardo Camargo Cirvidiu (Planejamento e Desenvolvimento Urbano), João Daniel Davoli Melo (Posto de Atendimento ao Trabalhador), Iara Helena Biazotto Bataglini (Promoção Social), Giovana Garcia Moreira (Saúde), Alexandre Ramos Morisinho (Trânsito e Transportes). Também participam os seguintes representantes da Sociedade Civil: Mario Marangoni Filho (Associação Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Mogi Mirim e Associação de Engenheiros e Técnicos de Mogi Mirim), Erika Aparecida Cândido APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), Elpídia Perez Bezerra (Associação dos Aposentados e Pensionistas de Mogi Mirim), Cleuvenice Aparecida de Lima (Associação dos Portadores de Deficiência de Mogi Mirim), Arlete de Lima Michelin (Empresa: Fonte Viva), Orpheu Thomazini Daneluzzi (Instituto de Arquitetos do Brasil), Eliana Araujo dos Santos (Instituição de Incentivo à Criança e ao Adolescente de Mogi Mirim), Sônia Aparecida Santos (Sociedade de Santo Antônio de Mogi Mirim), Paulinho - Vida Iluminada. Nota, estes dados foram fornecidos pelo Departamento de Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida ao pesquisador em formato eletrônico, documento do aplicativo Word.

atualização das fichas geradas pelo programa, pelas agentes comunitárias de saúde, as quais foram treinadas para o levantamento minucioso dos dados. Isto está sendo feito neste ano e a meta é que, até dezembro, tenha-se um retrato real de como está a situação das pessoas com deficiência no município³¹.

No âmbito privado, o ICA atua no encaminhamento e discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e, finalmente, junto à sociedade civil, no oferecimento de capacitações profissionais às pessoas com deficiência e na viabilização do ensino formal, tendo todas as ações como missão principal a promoção de igualdades de oportunidades e de condições, o que em sua visão contribui na construção de uma sociedade para todos - *a sociedade inclusiva*.

A ocorrência ou não da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, destacada como uma das missões do Projeto Asas, será analisada no próximo item desta dissertação, que trata do processo educativo realizado pela instituição, e também no capítulo final, quando serão apresentadas as conclusões da pesquisa.

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), a etimologia da palavra princípio vem do latim - *principii, principium* -, que nos remete à idéia de origem, início, ponto de partida e base. O Projeto Asas está ancorado nos seguintes princípios:

Promover a igualdade de oportunidades e condições para as pessoas com deficiência;

³¹ De acordo com relato do ICA, no final de outubro de 2009, o levantamento do número de pessoas com deficiência na região está em fase de conclusão. Será disponibilizado até o final do ano, por meio do “Portal do Amigo”, a partir do qual o acesso, uso e atualizações serão efetuados pelos seguintes departamentos/conselho: Departamento de Promoção Social, Departamento da Saúde e Conselho Municipal de Pessoas com Deficiência.

Mobilizar a sociedade para a efetiva inclusão de pessoas com deficiência na comunidade e no mercado de trabalho;
Capacitar profissionalmente as pessoas com deficiência;
Potencializar a capacidade individual de cada indivíduo, valorizando-as (ICA, 2009).

Para que os objetivos do projeto sejam alcançados, a organização ICA conta com uma estrutura humana e física que dá o suporte para o desenvolvimento das atividades com esse fim, detalhadas a seguir.

3.3.2 Estrutura Humana e Física

Para a realização das atividades do Projeto Asas, a organização ICA conta com a seguinte estrutura humana e física:

- 01 coordenadora efetiva para o projeto, aluna de Graduação em Tecnologia em Processos Gerenciais, com experiência como Coordenadora de Projetos Especiais, atuante no ICA desde o ano de 2007 e, além da coordenação, auxilia os trabalhos de comunicação organizacional na instituição;
- Toda equipe multidisciplinar de educadores do ICA e empresas parceiras, no apoio. Palestrantes voluntários vindos de empresas parceiras e do próprio ICA, que abordam temas diversos sobre o mercado de trabalho, relacionamento interpessoal, moral e ética, etc;
- Estrutura da Escola Técnica Estadual Pedro Ferreira Alves que, além do prédio próprio, disponibiliza, ainda, professores para os cursos de Português, Matemática, Informática, Auxiliar Administrativo e Logística. Os professores são remunerados pelo Projeto Asas;

- Atualmente, o ICA está instalado em espaço cedido (Contrato de Comodato) com cerca de 485 m² construídos, atendendo diretamente 200 crianças e adolescentes e indiretamente mais de 600 pessoas por mês, seja por meio de acompanhamento familiar ou pela realização dos projetos junto à comunidade (interna e externa). Este espaço físico atual encontra-se adaptado e limitado à expansão do trabalho, dificultando o atendimento da crescente demanda existente no município³²;

Devido às limitações de espaço físico do prédio próprio do ICA, que não possui rampas e nem salas adaptadas, as atividades do projeto Asas foram realizadas na ETEC Pedro Ferreira Alves, por ela possuir facilidade de acesso – rampas e salas de aula adaptadas (portas com aberturas largas) para o trabalho com pessoas que se utilizam de cadeiras de rodas, por exemplo. Nota-se que quando da gravação do programa Ação da Rede Globo de Televisão, não aparece nenhuma pessoa com deficiência, pois não havia pessoas freqüentando o Projeto Asas naquele momento, e há apenas duas pessoas com deficiência que participam dos demais projetos da instituição.

De acordo com a coordenadora do ICA, a coordenação do projeto Asas é um cargo que visa atender diretamente o Projeto; já a equipe multidisciplinar de educadores atua, por exemplo, na realização de trabalhos esporádicos, palestras, entre outras atividades; a Escola Técnica fornece o espaço para realização das oficinas de formação profissional, e também professores treinados para o trabalho com as pessoas com deficiência, professores

³² Nesse sentido, de acordo com a coordenadora Tássia, pretende-se construir nova sede do ICA, ampliando dessa forma seu atendimento, tornando-se um espaço totalmente adequado para seu funcionamento e para difusão da arte-educação e de produção cultural local. Segundo ela, para a construção, vêm sendo realizadas campanhas de captação de recursos desde 2004, com o objetivo de levantar todos os recursos necessários para viabilização da obra, que atualmente está projetada com cerca de 3.000 m². Tenta-se também buscar recursos junto ao ProAC.

remunerados pelo projeto³³; e outras atividades são desenvolvidas, como veremos, no prédio próprio da instituição.

Para a realização de novas turmas, a instituição trabalha constantemente no levantamento de patrocinadores e apoiadores do Asas, o que pode ser considerado como um limite ao projeto, fato que será analisado na conclusão desta pesquisa.

Ao relatar uma das formas com que o ICA consegue os recursos, a coordenadora Tássia revela que empresas buscam, junto ao Ministério do Trabalho, autorização para compensação e prorrogação de multa por não preencherem a quantidade reservada de quotas para as pessoas com deficiência e, desta forma, com compensação, passam a patrocinar projetos e programas de capacitação como é o caso do ICA. Abaixo, transcrição da fala da coordenadora.

A gente começou com o apoio da TAM (empresa da aviação comercial) [...] O ministério do trabalho reconhece como apoio, o patrocínio a um programa social como uma forma de prorrogar a multa, pois as empresas têm que preencher a quota. [...] O ministério aplica a multa, que é grandiosa, só que se investirem num projeto social, ele (ministério do trabalho) consegue prorrogar a multa. Só que a empresa tem como foco, após esse projeto, absorver esse (público atendido) lá dentro (ou seja, contratar). (Relato da Coordenadora do ICA).

3.3.3 As ações desenvolvidas

Entre as principais ações do ICA nos últimos anos, por meio do Projeto Asas, destacaram-se:

- Criação, formação e participação ativa no Conselho Municipal do

Deficiente, possuindo a Organização dois assentos permanentes;

³³ A formação dos profissionais será averiguada quando da coleta de dados com os professores da ETEC Pedro Ferreira Alves, já que esta escola era a responsável pelo treinamento e remuneração aos professores. Quanto à remuneração, o valor pago ao professor era de R\$ 21,00 (Vinte e um reais) por hora aula dada.

- capacitação profissional de 60 pessoas com deficiência (PcD's);
- assessoria às empresas, com 279 currículos encaminhados (participantes ou não do projeto). 35% do total de pessoas capacitadas empregadas³⁴, além da realização de palestras motivacionais para funcionários;
- criação de um *web software*, objetivando o cadastramento único no município, da população deficiente, realizado em parceria com o Departamento de Saúde e alunos do curso de Tecnologia em Informática da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

Para a formação das turmas, o projeto realiza recrutamento por meio de divulgação de inscrições e cadastramentos nas ONGs de Mogi Mirim e Mogi Guaçu, que atuam no atendimento a pessoas com deficiência; divulgação em jornais, rádios e TV local; divulgação em locais públicos; divulgação no site do ICA.

A seleção segue normas e padrões pré-estabelecidos, como a idade, que deve ser acima de 15 anos; a escolaridade deve ser a partir da 7ª série do ensino fundamental; todavia, para determinados módulos, não é necessária essa regra; quanto ao fator renda, a prioridade é para pessoas que possuam menor poder aquisitivo.

Depois de formada a turma, as atividades são realizadas com a ajuda de parceiros do projeto, a maioria deles remunerados e preparados para essa atividade. Cada turma possui objetivos específicos, cujas ações e resultados são detalhados a seguir.

³⁴ Da lista recebida pelo pesquisador, constavam os nomes de 63 pessoas com deficiência que participaram do projeto. Destas, um total de 28 encontram-se trabalhando, percentual acima dos 35% declarados.

Ao se interrogar a coordenação do projeto, soube-se que, no momento, encontram-se pessoas cadastradas na fila de espera, aguardando o início de uma nova turma, e o ICA está trabalhando junto aos parceiros na tentativa de levantamento dos recursos financeiros necessários para o financiamento da 5ª turma. Isto é, mais uma vez se demonstra a profunda dependência das ONGs em relação às fontes de financiamento públicas e privadas (Cf. HOROCHOVSKI, 2003).

Para o objetivo específico de capacitar 15 pessoas com deficiência para o mercado de trabalho por turma, é realizada a abertura de inscrição (recrutamento e seleção) num período de 02 (dois) meses. Como resultado, espera-se a seleção das pessoas que atendam o perfil já exposto.

Para viabilizar a inclusão e acompanhamento dos participantes no programa EJA, simultâneo ao período de realização do projeto, buscando a conclusão do ensino médio, são realizadas três ações: a primeira, relacionar a cada turma, o número de pessoas que podem ser encaminhadas para o EJA; a segunda, recolher documentações necessárias; e, a última, estabelecer parcerias para os encaminhamentos e receptividade das pessoas com deficiência encaminhadas. O resultado esperado desta ação é o encaminhamento de 100% das pessoas com deficiência, que necessitam concluir os estudos, para o EJA.

Com a finalidade de viabilizar o encaminhamento profissional de todos os participantes para empresas do município e região, também são propostas três atividades: a primeira consiste em preparar currículos de todos os participantes (com todos os dados pessoais, sociais, nível de escolaridade; formou-se um banco de dados que é alimentado conforme o desempenho e

conclusão nos módulos para a elaboração do currículo); a segunda, estabelecer parcerias para o encaminhamento das pessoas com deficiência para processos seletivos; segundo a coordenação do projeto, foi detectada a empresa Flex de recrutamento e seleção, que realiza um trabalho específico de estabelecer contato entre as pessoas com deficiência e as empresas interessadas, contando com profissionais treinados para a seleção deste público; e, a última, realizar palestras de sensibilização em empresas parceiras³⁵. Como resultados destas ações, esperam-se o favorecimento e facilitação às empresas no preenchimento da lei de quotas (por meio do encaminhamento de pessoas com deficiência preparadas para ao mercado de trabalho), e a contratação de 35% das pessoas com deficiência qualificadas a cada turma.

Observa-se que este trabalho tem por finalidade fazer com que empresas da região cumpram o determinado pela lei quanto ao percentual de vagas que devem ser reservadas às pessoas com deficiência. Na visão deste pesquisador, as empresas deveriam ser cumpridoras das leis independentemente das condições anteriores à contratação deste público alvo, ou seja, não seria melhor contratar primeiro, cumprir a lei, e após isso, patrocinar projetos que propiciem ao seu trabalhador as condições necessárias para a realização do seu labor? No entanto, percebe-se com clareza que a lógica que preside esse processo que exige a contratação de pessoas com deficiência é a mesma que regula o mercado: menos recursos para o maior lucro, sem relação com a benemerência do empresário ou mesmo seu

³⁵ Fica sob a responsabilidade da parceira Flex a realização de palestras de sensibilização junto às empresas contratantes deste público. Uma das empresas locais que se destaca na contratação deste público é a Santa Casa de Misericórdia.

compromisso com a alteração da situação que afeta as pessoas com deficiência.

Para finalizar as ações propostas pelo projeto, com o objetivo específico de manter a participação ativa no Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência de Mogi Mirim, as seguintes ações são propostas: freqüentar regularmente as reuniões do Conselho; influenciar no desenvolvimento de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência; e mobilizar órgãos públicos, privados e sociedade civil a participarem da construção de uma sociedade igualitária.

Com a finalidade de conhecer as discussões realizadas no Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência de Mogi Mirim, no mês de outubro de 2009, quando este pesquisador foi ao Conselho em uma de suas reuniões mensais, não pôde dela participar, pois de acordo com a presidente, destas reuniões podem participar somente as pessoas que possuem assentos. Todavia o Conselho se colocou à disposição para o levantamento de eventuais dúvidas, forneceu uma cópia do seu estatuto, e um documento com os nomes de todos os participantes, vistos na nota de rodapé de número 30.

Após esse levantamento histórico, pretende-se analisar, no decorrer deste texto, quais são os desafios para a formação cidadã e preparação para o trabalho enfrentados pelo ICA, pelos seus atendidos no Projeto Asas.

3.4 Processo Educativo desenvolvido pelo Projeto Asas

Quando se iniciaram os trabalhos desta pesquisa, pretendia-se saber quais as expectativas daqueles que participavam naquele momento do projeto

e o que, de fato, ocorreu na vida daqueles que haviam participado do Projeto Asas. Por não possuir turmas em andamento, a análise foi feita a partir dos dados coletados apenas dos sujeitos que participaram das turmas já finalizadas.

Para se analisar o processo educativo desenvolvido pelo Projeto Asas, buscou-se valorizar a voz dos sujeitos envolvidos no processo: professores, alunos e coordenadora do projeto.

Para isso, como técnica de coleta de dados, utilizou-se, na presente pesquisa, a entrevista, por entendê-la como de suma importância para o estabelecimento do diálogo entre as pessoas envolvidas no projeto e o pesquisador.

Gropo e Martins (2007) apresentam, entre os diferentes tipos de entrevistas, duas delas: a diretiva ou estruturada, e a não-diretiva ou “abordagem clínica” (GROPPO e MARTINS, 2007, p. 52). A descrição de cada uma delas é dada abaixo:

[...] a) **Entrevista diretiva ou estruturada:** trata-se de um diálogo preparado com objetivos definidos e estratégias claras. Riscos e erros podem surgir das diferenças de personalidade e de pertença a distintos grupos sociais, entre o entrevistado e o entrevistador. Estes problemas podem ser diminuídos com a explicação prévia dos objetivos da pesquisa, escolha do local e horário convenientes ao entrevistado e a criação de um clima de confiança.

b) **Entrevista não diretiva ou “abordagem clínica”:** neste tipo de entrevista, os dados são colhidos a partir do discurso livre do entrevistado. É uma espécie de “psicoterapia”, em que o pesquisador deve manter a escuta ativa, atento a todas as informações dadas e intervindo com interrogações discretas ou com sugestões estimuladoras. (GROPPO e MARTINS, 2007, p. 52)

Para que a pesquisa fosse promissora, buscou-se elaborar um questionário com algumas questões dirigidas aos professores e alunos do projeto³⁶.

Aos professores que trabalharam diretamente no projeto, as entrevistas se dividiram em três momentos. No primeiro, com o objetivo de conhecer a preparação dos mesmos para lidar com as pessoas com deficiência, foram perguntados: a) Qual sua formação profissional? Nos cursos de graduação e pós-graduação e em algum outro curso que tenha participado que acredita que tenham colaborado com sua formação profissional; b) Na sua formação profissional (acadêmica ou não) você teve uma preparação para lidar com pessoas com deficiência? Se sim, destaque as principais. Em um segundo momento, para saber sobre a prática educativa desenvolvida no Projeto Asas, perguntou-se: a) Quem são os alunos com os quais trabalha? Isto é, quais os principais limites e principais potencialidades que você enxerga neles? Como você procura superar os limites e desenvolver as potencialidades que você destacou nos seus alunos? b) Quais são os limites e as potencialidades que você enxerga no Projeto Asas? Por fim, em um terceiro e último momento, para se saber especificamente sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, perguntou-se: a) Foram estabelecidas relações entre os educadores? (interdisciplinaridade). b) Estabeleceu-se em algum momento uma relação com a educação formal? Se sim, qual ou quais? c) Qual a metodologia desenvolvida? d) Qual o tempo de duração do trabalho no dia, semana, curso? e) Quais os resultados e produções previstos, esperados ao longo e ao fim do

³⁶ Foi solicitada a autorização por escrito ao ICA para a realização das entrevistas, bem como o comprometimento em disponibilizar os dados coletados e análises feitas pelo pesquisador, ao final da pesquisa, para a instituição.

trabalho em sua disciplina? f) Fizeram-se registros cotidianos, diários? Quais foram utilizados? e g) Quanto aos modos de avaliação, quais foram utilizados?

Com relação às perguntas efetuadas no terceiro momento da entrevista com professores, as mesmas foram formuladas com base em um roteiro sugerido para observação e escuta do trabalho pedagógico a partir de um formulário do Itaú Rumos 2005-2006, cujos apontamentos e reflexões dos trabalhos desenvolvidos pelo “Terceiro Setor” podem ser conferidos em (Cf. FERNANDES, 2007). Como não foi possível realizar a observação quando da pesquisa de campo, optou-se por entrevistar os docentes, na tentativa de elucidar alguns pontos das práticas pedagógicas do Projeto Asas.

Aos alunos que participaram do projeto foram realizadas as seguintes perguntas: a) O que você foi buscar no ICA?; b) Você encontrou no ICA o que foi buscar?; c) Você encontrou alguma dificuldade ao participar do Projeto Asas?; d) O que você poderia destacar como aspecto positivo do Projeto Asas para a sua formação; e) Sua participação no Projeto Asas teve repercussão/impactos na sua vida pessoal e social? e f) Sua participação no Projeto Asas teve repercussão/impactos na sua vida profissional ?

Durante a condução da entrevista, procurou-se direcioná-la para uma “conversa”, tentando evitar o esquema perguntas e respostas, para que se pudessem revelar, ou desvelar, os limites e as potencialidades do Projeto Asas, deixando o entrevistado a vontade ao responder as questões colocadas e esclarecendo melhor as perguntas quando não entendidas. Todas as entrevistas foram gravadas pelo pesquisador.

Para compor a amostra da pesquisa, o ICA forneceu uma lista contendo todos os nomes de alunos que participaram do projeto, desde o seu início

(segundo semestre de 2005) até a última turma realizada no ano passado. Nesta lista constavam os nomes de 63 participantes, com os seus dados cadastrais básicos, como: nome, endereço, bairro, código postal, telefones, data de nascimento e tipo de deficiência.

De posse desta lista, apesar das dificuldades encontradas, como por exemplo, telefones desativados ou desatualizados, o pesquisador efetuou contato direto com 15 ex-alunos que participaram do projeto, e agendou entrevistas, tentando compor a amostra com alunos com diferentes tipos de deficiência. Desses contatados, 12 concederam entrevistas, as quais foram gravadas, os outros 03, por motivo de dificuldades de horários (disponibilidade do pesquisador e dos alunos), não puderam concedê-las.

As entrevistas foram ocorrendo de forma gradual. Devido à dificuldade de se estabelecer um local próprio para a realização das mesmas, o pesquisador necessitou dirigir-se à casa de cada entrevistado. Outro fator complicador é que nem todos são residentes no município; houve também o deslocamento até a cidade vizinha de Mogi Guaçu (a cerca de 10 km de Mogi Mirim), para ouvir os jovens agendados que lá residem.

Quanto aos professores e coordenadores do projeto, não houve dificuldades em entrevistá-los, pois a maioria é professor ou possui ligação com a ETEC Pedro Ferreira Alves, local onde o pesquisador também realiza suas atividades profissionais. Foram entrevistados 04 professores que participaram do projeto, das áreas de informática, línguas, auxiliar administrativo/logística e uma psicóloga.

Devido ao objetivo explícito do Projeto Asas, declarado no seu processo educativo, que versa sobre a formação pessoal, crítica e cidadã do indivíduo e

a respectiva formação das pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, o pesquisador procurou encontrar evidências no modo em que se dá este processo na instituição, valorizando a voz dos sujeitos participantes, com a finalidade de saber se e como o mesmo ocorre, revelando assim os seus limites e suas potencialidades.

As aulas do Projeto Asas ocorreram na sede da ETEC Pedro Ferreira Alves, localizada na Rua Ariovaldo Silveira Franco, número 237, no bairro do Mirante, na cidade de Mogi Mirim. Elas ocorriam de segunda a sexta-feira no período da tarde. Eram ministradas aulas de Informática, Português, Matemática, Logística, Gestão Empresarial e Auxiliar Administrativo.

Um fato que não pode passar despercebido e deve ser registrado, é a disponibilização de um veículo de transporte adequado às condições das pessoas com deficiência para a locomoção, desde suas residências até a escola onde eram ministradas as aulas. Isto foi confirmado na fala dos alunos durante a realização das entrevistas.

Com o intuito de preservar as identidades dos sujeitos ouvidos durante a pesquisa, neste texto, as transcrições serão identificadas no formato (sujeito e número). Ex: Aluno 01, Professor 02. No entanto, as gravações apresentam a identificação do sujeito.

Ao ser perguntado a uma aluna com deficiência física, que utiliza muletas e não pode ficar muito tempo em pé, sobre as dificuldades em participar do processo, a mesma fez o seguinte relato:

No começo foi só o transporte, eu não tinha condições de ir (financeiras e físicas), aí no começo passou (passei) uma semana sem ir, [...] mas depois [...] me pegou (o meio de transporte) aqui na porta (sua residência) e levou (transportou até o local das aulas). (Aluna 01, entrevista)

Ainda sobre o transporte, outros alunos também se manifestaram, achando-o muito importante, pois o veículo, além de transportá-los de suas residências até a escola, é também preparado para o atendimento especial à pessoa com deficiência, contando, inclusive, com elevador de acesso para cadeirantes³⁷.

Ao entrevistar os professores, este pesquisador buscou conhecê-los, saber de sua formação acadêmica ou não, e se tinham preparação específica anterior para lidar com o público alvo. Dos 04 (quatro) professores entrevistados, 03 (três) possuem graduação de nível superior; destes três, somente 01 (um) possui especialização. Também se encontrou 01 professor com formação técnica de nível médio, que lecionou aulas de Informática no projeto; 03 professores informaram que não possuíam experiência anterior de trabalho docente com pessoas com deficiência, apenas 01 havia tido preparação, por meio de cursos na área de pedagogia, e experiência para lidar com esse público.

Um fato interessante observado por este pesquisador foi que, apesar da fala dos professores apresentar dificuldades e inexperiência para se trabalhar com as pessoas com deficiência, ao entrevistar os alunos, a maioria deles elogiou o corpo docente, suas condutas e até o fato dos mesmos terem, em algum momento, individualizado as atividades para facilitar os seus aprendizados.

[...] Os professores são bem preparados, [...] a atenção que os professores (nos) deram, [...] eles conseguem (conseguiram) fazer um trabalho personalizado para cada um conforme a deficiência que cada um têm (tinha), eles não deixam (deixaram) ninguém [...] para trás, [...] eu achei que isso foi muito bom porque deixou todo mundo

³⁷ Foi relatado pela coordenação do projeto que este veículo é pertencente à Viação Santa Cruz S/A (parceira do projeto), e que foi cedido junto com motorista, para que fosse possível realizar o atendimento de transporte aos alunos do Projeto Asas.

mais ou menos equilibrado, independente da deficiência. (Aluno 02. Entrevista)

Todavia, faz-se necessária uma crítica ao processo de preparação dos professores para o trabalho com pessoas com deficiência. Embora os professores que trabalharam diretamente com o projeto possuam capacitação em suas áreas de formação (Informática, Logística/Administração, Letras e Psicologia) e as atividades desenvolvidas tenham sido relacionadas ao que o professor desenvolveu com os alunos, só se encontrou um professor com formação especializada para lidar com este público alvo. É importante atentar para o fato de que, mesmo os alunos não tendo consciência deste fato, os professores procuraram se adaptar a essa realidade, sem um treinamento adequado para se trabalhar em sala de aula com as pessoas com deficiência.

Apesar disto, os alunos viam e encaravam os professores com carinho e admiração. Não houve queixas, reclamações ou críticas direcionadas ao trabalho dos professores.

Na visão deste pesquisador, a boa vontade dos professores, o carinho com que a grande maioria deles trata seus alunos, mesmo não tendo a mínima idéia de por onde começar, são muito mais do que metade da nossa formação estudantil; são quase tudo, na verdade. Esse carinho, esse desvelo, fazem-nos tentar de tudo, fazer o que jamais julgaram possível ou necessário, para garantir nossos aprendizados e descobertas. E, no final, esse esforço deles para nos fazer aprender, acaba por nos deixar momentos e experiências, sensações, das quais jamais nos esquecemos.

Ainda sobre a fala dos professores, sobre como ocorre especificamente o processo educativo desenvolvido pelo projeto Asas, perguntou-se sobre quem são os alunos com os quais trabalharam, seus limites e suas

potencialidades. Em sua óptica, percebeu-se que os tipos de deficiência eram diversificados, e, segundo os professores, davam margem a limitações e potenciais diversificados, como se pode observar pelas falas do professor 1 e professor 2.

[...] a turma que trabalhamos aqui na escola, eles tinham pessoas com deficiência física – de locomoção -, tinha cadeirantes, tinham pessoas com deficiência auditivas – surdos -, cegos, e [...] alguns alunos com déficit cognitivo, que era o pessoal da APAE, ou seja, na mesma turma tinha vários tipos de necessidades. [...] Os meninos [...] cegos, tinham uma facilidade muito grande para mexer com sistemas informatizados [...]. Os outros cada qual com sua limitação, todos com uma vontade e com um interesse em adquirir algum tipo de conhecimento, [...] adquirir alguma formação que pudesse estar facilitando [...] a sua inserção no mercado de trabalho. (Professor 1. Entrevista).

[...] limites tem vários, cada um tinha uma limitação. Em um a limitação era mais psicológica, em outro a limitação era física, cada um tinha uma limitação. Potencialidades que notei neles, foi a vontade que tinham de superar os limites e conseguir uma colocação no mercado de trabalho. (Professora 2. Entrevista).

Para se entenderem as estratégias utilizadas no processo educativo, pelo docente, para desenvolver as potencialidades e superar os limites, notou-se a recorrência, no discurso dos professores, quanto à dificuldade que estes encontraram em trabalhar com uma sala com tipos de deficiências variadas, dificuldades desde escrever, ouvir, fazer contas, e também, os níveis de formação educacional diferenciados – notou-se pela entrevista com os alunos, que havia desde quem possuía somente a quinta série, como concluintes do segundo grau. Isto dificultou, na visão dos professores, um atendimento mais individualizado. Percebeu-se, também, que não havia uma uniformidade de estratégias. Cada professor tentava realizar o seu melhor, de acordo com a sua sensibilidade. Abaixo, as falas das professoras 2 e 3.

Primeiro eu tratava como se eles não tivessem nenhum limite, entrava na sala de aula, (aluno dizia) _ ah! eu não consigo escrever, minha mão é torta, não dá para escrever. Eu falava, _ vai ter um monte de coisas que eu também não vou conseguir fazer, mas eu tento né? (tentar realizar a tarefa), e tratava como se eles não tivessem nada,

às vezes demorava um pouquinho mais, repetia uma coisa várias vezes, mas agia como se fosse normal. (Professora 2. Entrevista)

Na parte educacional, na verdade tem um malabarismo todo enquanto professor, de você conseguir elaborar instrumentos didáticos suficientes para atingir todo mundo da mesma forma. Em uma sala que você tenha deficiente visual, como você trabalha com vídeo, por exemplo?. Como você vai trabalhar com textos?, (tanto com o que possui deficiência visual) ou com pessoas com nível de formação totalmente diferentes.[...] essa necessidade de conseguir abranger todo mundo trouxe até uma habilidade para mim, a de conseguir identificar cada aluno de uma forma diferenciada. O primeiro passo, [...] é a sensibilidade de identificar as necessidades individuais. (Professora 3. Entrevista)

Na análise da fala “[...] na verdade tem um malabarismo todo enquanto professor [...]” (Professora 2. Entrevista), vemos que os professores não tiveram a preparação específica para o trabalho com este público, o que muitas vezes pode ocasionar dificuldades no exercício de sua função e/ou até atuar de forma prejudicial no processo educativo.

Ao perguntar aos professores sobre quais são os limites e as potencialidades do Projeto Asas, quanto aos limites, foi destacada, pelas professoras 2 e 3, a falta de nivelamento da turma, o que, na visão de ambas, dificultara o desenvolvimento da sala. Nestas falas, percebeu-se a necessidade que o professor sente de melhorar a eficiência do aprendizado, e até, na visão das professoras, em não frustrar as expectativas no quesito empregabilidade. Neste ponto, o pesquisador notou uma diferença entre o desejo de alguns alunos e as expectativas criadas pelos professores, fato que veremos ao analisar as falas dos alunos. Às vezes a ênfase é dada em demasiado na preparação para o mercado de trabalho. Todavia, na visão deste pesquisador, o melhor resultado poderia ser encontrado no resgate da auto-estima da pessoa, que também é um dos objetivos do projeto, o que, a meu ver, deveria ser o principal. Observe a fala das professoras:

Eu acho que poderia dar uma igualada. [...] Eles eram muito diferentes, [...] um tinha uma doença, um atraso mental e colocava (participava na mesma sala) junto com um, que o único problema era [...] motor. Você poderia “deslanchar” mais com um, mas você tinha que “frear” por causa do outro. (Professora 2. Entrevista)

Eu gosto muito do Projeto Asas, passei a gostar mais ainda quando eu vi a parte prática, quando me coloquei ao projeto como professora. É um projeto que abre um espaço, dá uma oportunidade, mas que de uma determinada forma, acaba criando uma expectativa que nem sempre se concretiza. Para alguns alunos, principalmente da primeira turma que lecionei, tinha muitos alunos da APAE, e eles tinham a expectativa que fariam o curso e trabalhariam (após a conclusão do curso), então houve uma decepção muito grande, quando eles não trabalharam. [...] Esse dar e frustrar, esse permitir e frustrar que é complicado, pois eles acabam de alguma forma, mais uma vez se sentindo inferiorizados. [...] Talvez um ponto que pudesse ser melhor estruturado, talvez fosse as turmas, (num mesmo nível). Por que se de um lado, tem-se a boa vontade em que todos participem, por outro lado tem o limite que é o que a empresa precisa. (Professora 3. Entrevista)

Percebe-se, na fala da Professora 3, uma forte preocupação com o que está estabelecido em nossa sociedade na área do trabalho. Na visão deste pesquisador, a realidade deve ser entendida primeiro, pelos educadores, que devem sempre estar conscientes dos verdadeiros problemas sociais no sentido amplo, ou seja, de que não há emprego para todos, para que, em suas ações, possam atuar, pelo menos, no sentido esclarecedor, e no almejável sentido transformador. Ao transferir a lógica de “o que é o que a empresa precisa” para a sala de aula, estaríamos validando a forma injusta em que as coisas se encontram atualmente estabelecidas. Deve-se valorizar a formação ampla do indivíduo, o que permitirá, entre outras coisas, o preparo para o mercado de trabalho, mas acima de tudo, a consciência de que se faz necessária uma mobilização para a transformação social e não apenas individual, nos termos em que apresenta Martins (2000) o conceito de cidadania anteriormente citado.

Ainda em relação à fala supra da professora 3, percebe-se a sensação com a qual os educadores ficam de se sentirem vazios, ao notar, em seus alunos, este frustrar, que, para ela, trouxe um vazio tão intenso, do qual ainda

não conseguiu se esquecer, o que se pode inferir pelo fato de que este vazio se fez ecoar durante a entrevista. Todavia, ele passa despercebido pelo educador, que não se atenta para o ponto de que o problema não é com o aluno, e sim com a lógica social vigente, pois o emprego é algo que já é difícil para a população que não possui deficiência; e mais do que isso, o educador não percebe que, ao se trabalhar contra a lógica hegemônica vigente, desvela-se que o problema não é das pessoas e sim desta lógica em que prevalece o individualismo nas relações sociais.

Para a pessoa com deficiência, há ainda uma dificuldade adicional neste caso, pois primeiro ela precisa ultrapassar suas barreiras pessoais, para depois engajar-se na luta social. Na tentativa de se conhecer mais sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, ao se perguntar aos professores se foram estabelecidas relações entre os educadores do Projeto Asas? Se houve interdisciplinaridade ou não? Na fala dos mesmos percebe-se que isto não ocorreu. Veja a transcrição da fala de alguns professores:

Não existiu interdisciplinaridade entre os vários educadores que estavam trabalhando no projeto. Cada um deles, de forma informal (informalmente) né, conversava, troca idéias a respeito do grupo, da maneira em que estava sendo trabalhado, mas formalmente, algum trabalho envolvendo vários deles com um projeto específico em momento [...] aqui na unidade não existiu (Professor 1. Entrevista).

Não foram, mesmo porque eram dois professores (no mesmo dia), um entrava e o outro saía, não tinha tempo de haver uma relação entre os dois (Professora 2. Entrevista).

Relações mesmo não. Era basicamente eu, só se apresentaram (outros educadores) no primeiro dia, mas relações entre a gente não tinha mesmo (Professor 4. Entrevista).

Segundo Japiassu (*apud* GARCIA, 2002) a interdisciplinaridade

[...] exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, que demonstra a insatisfação com o saber fragmentado. Neste sentido, a interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, na intenção de superar o isolacionismo entre as disciplinas e no desejo de revitalizar o próprio papel dos

professores na formação dos estudantes para o mundo (*apud* Garcia, 2002, p. 3).

Ao não se preocuparem com o trabalho interdisciplinar, a formação do aluno tende a estar fragmentada, ou seja, dividida em partes no específico e isolado da disciplina. Ao analisar o conteúdo do programa desenvolvido pelo Projeto Asas, verificou-se que o mesmo não contempla um momento em que estas discussões pudessem acontecer. Na visão deste pesquisador, a educação não-formal deveria ser um espaço para se praticar um modelo educativo diferente, se inventar ou reinventar. Porém, na prática, percebe-se uma instrumentação típica daquela comum à educação formal.

Para saber se foram estabelecidas relações entre a educação não-formal e a educação formal em algum momento durante o trabalho, ao ouvir os professores, percebeu-se que esta não era uma preocupação dos mesmos. Entretanto, eles acreditavam que se houvesse esta relação, seria estabelecida pela instituição, após os seus trabalhos e apontamentos. Veja o depoimento de um dos professores.

No período em que o projeto foi desenvolvido [...], eu diria para você que não, até porque não estava contemplado isto nesta parceria (parceria entre o ICA e a ETEC Pedro Ferreira Alves)[...]. Eu acredito que isto possa ter acontecido, dado uma continuação neste projeto a partir do término do curso aqui conosco. Acredito que a instituição que trabalhou, [...] coordenou, [...], possa ter feito esse encaminhamento, essa continuação junto ao ensino formal (Professor 1. Entrevista).

Ainda nesta tentativa de verificar se houve relação com a educação formal, o pesquisador analisou o programa (Anexo 7) e os indicadores gerais de avaliação (Anexo 8) desenvolvidos e aplicados com a última turma. Não se percebeu também nos documentos a existência de alguma relação com a educação formal. É um fator preocupante a corriqueira desarticulação entre as

instituições formais e não-formais. É necessário que, ao se trabalhar com programas que possuam conteúdos próprios da educação formal, as ONGs procurem articular suas ações junto às Escolas, onde estes alunos muitas vezes podem se encontrar, tentando entender e aprender, uma com a experiência da outra.

Quanto à metodologia desenvolvida; o tempo de duração do trabalho no dia, semana, curso; e os resultados e produções previstos, esperados ao longo e ao fim do trabalho na disciplina em que o professor tenha trabalhado, ao se perguntar aos professores sobre esses itens, notou-se, em suas respostas, conformidade com o programa (Anexo 7) apresentado pela instituição. Os conteúdos foram divididos em módulos e cada professor exerceu suas atividades no tempo de duração determinado para cada um destes. Quanto às estratégias para alcançar os objetivos de cada disciplina, apesar das dificuldades de se trabalhar com este público e com uma sala bastante heterogênea, cada professor as estabeleceu, ao seu critério, e, com base em suas experiências, o desenvolvimento de sua disciplina. Veja alguns relatos:

Talvez essa tenha sido a maior dificuldade encontrada pelos professores que trabalharam no projeto, por que a turma com a qual a gente trabalhou, [...] tinha pessoas portadoras de vários tipos de deficiência, tinha os deficientes físicos, deficiente visual, auditivo, [...] com déficit de cognição, e aí a gente tinha uma dificuldade grande em estar trabalhando, utilizando uma metodologia de trabalho que pudesse ser, de certa forma, absorvida por todo o grupo. Então o trabalho [...] a gente tentava juntar, montar grupos, que pudessem se complementar, uma deficiência pudesse complementar a outra, e tentar a partir do trabalho em grupo estabelecer algum objetivo, alguma meta que pudesse ser alcançada (Professor 1. Entrevista).

Olha, como o pessoal tinha bastante com deficiência física, a gente usava bastante o *data show*, assim todos podiam acompanhar, e o pessoal que tinha dificuldade em digitar, eu procurava ajudar na própria carteira[...] (Professor 4. Entrevista).

A minha disciplina, eu tentei montar alguma coisa que tivesse relação com o mercado de trabalho (professora de língua portuguesa), foi difícil, por causa deste desnivelamento dos alunos, um acompanhava dois não acompanhavam, daí outro achava que era pouco demais, [...] procurei mostrar o que ele encontraria (mercado de trabalho) no

dia a dia, como escrever um bilhete, como atender um telefone, tratamento com o público[...] (Professora 3. Entrevista).

Pelos relatos acima, percebe-se a preocupação do docente com os objetivos específicos da sua disciplina e também com um dos objetivos específicos do Projeto Asas, ou seja, a preparação para o mercado de trabalho.

Segundo os professores, os apontamentos ocorreram em forma de registros diários, em que se informavam a metodologia, frequência, recursos usados e conteúdo trabalhado. Veja alguns depoimentos.

A escola tem um documento [...]. Nós registrávamos a frequência do aluno, o conteúdo que estava sendo trabalhado [...] e a metodologia que a gente estava utilizando naquele dia, se usávamos algum recurso de audiovisual, de música, isto é registrado neste documento que fica arquivado na escola (Professor 1. Entrevista).

Tudo o que eu passava no dia, [...] registrava. Eu tinha o meu caderno e tinha a lista de chamada em que tinha que registrar o conteúdo dado, ficou tudo registrado (Professor 4. Entrevista).

Ao se perguntar sobre os modos de avaliação, as estratégias utilizadas eram distintas, conforme se percebe nos depoimentos. Todavia, ao final, todo o processo de avaliação era registrado individualmente em um documento chamado de indicadores de avaliação do ICA. Em cada disciplina eram avaliados indicadores gerais, de socialização, de afetividade, de comportamento, e específicos da disciplina trabalhada (Anexo 8):

Todo dia que eu dava uma matéria, no final da aula, dava atividades para eles tentarem fazer sozinhos. Todo dia trabalhava-se uma atividade de acordo com o que viam. [...] Apresentei os resultados para a Eliana (coordenadora do projeto) e mostrava para eles também, ensinando o que eles tinham errado (Professor 4. Entrevista).

Tinha um questionário sobre o aluno que avaliava tudo [...] nós tivemos que preenchê-lo no final. Eu fui avaliando no dia a dia, conforme ia verificando, ia fazendo anotações sobre o aluno, mas não teve prova (objetiva) (Professora 3. Entrevista).

Ao valorizar a voz dos alunos que participaram do projeto, o pesquisador procurou saber o que realmente eles foram buscar no ICA, e se encontraram

aquilo que foram buscar. A intenção era descobrir se os seus anseios iam ao encontro dos objetivos destacados na missão do Projeto Asas. Ao se perguntar para os sujeitos, muitas coisas interessantes foram reveladas, limites foram desvelados e, principalmente, pôde-se descobrir se ocorreu ou não uma transformação pessoal na vida dessas pessoas atendidas.

Percebeu-se a recorrência, na fala dos alunos, da importância de terem participado do Projeto Asas. Alguns relatavam que estavam cansados de ficar em casa, “trancados”, longe do convívio com as pessoas; Abaixo, algumas falas dos alunos:

Eu fui buscar a oportunidade de um emprego [...], de um trabalho para mim, porque eu só fico em casa, [...] mas também [...] pra sair um pouco [...] (Aluna 03. Entrevista).

Eu procurei mais uma interação social, que eu estava muito isolado, estava muito afastado, tanto do convívio social como do convívio profissional, também. [...] Valeu bastante a oportunidade, tanto é que hoje eu estou empregado graças ao ICA[...] (Aluno 02. Entrevista).

Fui procurar uma coisa melhor, no momento eu olho o bar para minha mãe, lá no ICA eu fui mais atrás do mercado de trabalho, [...] fazer cursos, não ficar parada sem fazer nada, é que a maioria faz isso né? ficar parada. Fiz novas amizades, troquei idéias, ensinei, a maioria ensinou eu também [...] (Aluna 04. Entrevista).

Na época estava muito sozinha, muito deprimida, para mim foi uma beleza, porque estava com uma depressão muito profunda, [...] aí me chamaram e levantou o meu astral. Todo dia eu tinha aquele compromisso, eu não ficava dentro de casa mais, pra mim foi bom conhecer outras pessoas que tem problemas iguaiszinhos ao meu [...] (Aluna 01. Entrevista).

Na verdade eu procurava interação, conhecimento, que foi o que eu acabei tendo, pelo fato de eu ter deficiência (visual acentuada) lá eu acabei me sentindo uma pessoa totalmente normal [...] (Aluno 05. Entrevista).

Eu fui buscar vários projetos, aulas de computação, inglês, espanhol, tudo o que tiver lá, eu fiz. Fiquei bem a vontade, não fiquei nervoso na hora das lições. [...] Minha vida mudou completamente na hora que eu entrei na escola, conheci várias pessoas novas [...] (Aluno 06. Entrevista).

Já quando o assunto foi a preparação para o mercado de trabalho e o respectivo encaminhamento, houve uma dualidade nos discursos. Aqueles que tinham como principal objetivo conseguir uma oportunidade de emprego após

participar do projeto, quando conseguiam, teciam elogios. Outros criticavam a forma dos encaminhamentos e, de certa forma, mostravam-se frustrados por não alcançar seus objetivos.

[...] Fiz o curso e foi bom porque me encaminhou para o mercado de trabalho, o ICA me indicou para uma entrevista na Santa Casa (Santa Casa de Misericórdia de Mogi Mirim). Fiz a entrevista e fui aceito, faz 02 meses e meio que estou lá. (a deficiência do aluno é visual acentuada). Estou trabalhando na informática (Aluno 02. Entrevista).

[...] Ele (o ICA) estava dando oportunidade para as pessoas se profissionalizar, eu já havia feito alguns cursos em São Paulo, mas eu queria me reciclar, visando o mercado de trabalho [...]. Os professores foram bastante atenciosos, durante o tempo que a gente esteve lá, eles souberam até individualizar matéria em alguns casos, melhorou meu conhecimento, pois eu pude conhecer informática, inglês e conhecer também como funciona uma empresa [...]. **Eu quero ressaltar aqui [...] que meu objetivo era ingressar no mercado de trabalho,** [...] o grande problemas das empresas aqui (região de Mogi Guaçu, onde reside) [...] elas alegam falta de estrutura para colocar os deficientes visuais (a do aluno, é uma deficiência visual total) para trabalhar, porque os outros tipos de deficiência eles colocam: deficiente auditivo, físico, eu sei de casos até de pessoas com deficiência mental [...], e a gente enfrenta o problema, mesmo com a capacitação do ICA [...], que é a colocação das pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho (Aluno 07. Entrevista).

Nesses dois depoimentos, em que ambos possuem o mesmo tipo de deficiência, percebeu-se que, de acordo com suas expectativas, quando alcançadas, apresentam uma visão positiva sobre a forma de encaminhamento, e quando não satisfeitas, creditam tal fato ao discurso feito pela empresa. No meu entender, há um longo caminho a ser percorrido quando se trata da preparação das empresas para receber o trabalhador com deficiência, que passando desde a natural sensibilização de que essas pessoas também possuem eficiência, deve contemplar ainda a preparação do ambiente e das pessoas que trabalharão junto ao colega com deficiência. Um comentário interessante de um aluno ficou gravado em minha memória. Logo após desligar o gravador durante a entrevista, o mesmo fez a seguinte

observação: “Na verdade a empresa busca o lucro. Lucro combina mais com eficiência do que com deficiência, e é isso o que a empresa busca”.

Um caso, em especial, me comoveu muito. Um menino com uma deficiência mental um pouco acentuada, junto a sua mãe, deu um depoimento repleto de felicidade (até nas frases respondidas com um simples sim, pela sua feição), pois tinha conseguido uma oportunidade de trabalho. Na sua fala encontrei dizeres de sua felicidade por estar trabalhando na roça. Sua mãe ainda relatou que ele está muito feliz, pois as pessoas mais simples, onde ele está trabalhando, o tratam como uma pessoa igual. Sobre a experiência de ter participado do ICA, o aluno relata.

Ela é única né, é legal pra caramba, fiz novas amizades, [...] antes não saía de casa, agora comunico mais com as pessoas, estou mais ativo, [...] eu consegui um trabalho pelo ICA, apareceu um serviço, eu fiz entrevista, estou trabalhando há três meses e uns vinte dias (Aluno 08. Entrevista).

O pesquisador não encontrou, no trabalho do Projeto Asas, evidências que possibilitassem ao aluno este tipo de emprego; é um ponto importante a ser trabalhado, pois a área rural nesta região, devido ao seu tamanho, possibilita oportunidades significativas de trabalho também para a pessoa com deficiência.

Uma situação que ocorre e chamou a atenção do pesquisador, foi a de uma aluna, que após terminar a gravação, sentiu-se mais confortável em relatar que não tem aceitado algumas oportunidades de emprego por estar recebendo benefício pelo INSS e, caso comece a trabalhar, cessa-se o direito do provimento. Em sua fala indaga: “E se eu perder o emprego?” Tal fato se complica quando se analisa sua condição social. A jovem não é casada, possui filhos e não recebe pensão. Ela não quis gravar essa parte do depoimento, creio eu, que por receio de sua identificação.

Segundo a entrevista dada pela vereadora paulistana Mara Gabrielli a Enzo Bertolini da Fecomercio (Federação do Comércio do Estado de São Paulo), sobre a dificuldade de contratação de portadores de necessidades especiais, acerca da aposentadoria por invalidez, disse:

Se o deficiente começa a trabalhar com carteira registrada, ele perde esse benefício pra sempre. Isso só acontece no Brasil. O resultado disso é o medo e a informalidade, pois normalmente essas pessoas sustentam a família e não vão procurar emprego (FECOMERCIO, 2008).

Após a análise do Projeto Asas e de seu processo educativo, pretende-se, nas páginas que se seguem, retomar os principais debates feitos ao longo do texto, e também apresentar o posicionamento deste pesquisador, suas conclusões sobre os limites e potencialidades do Projeto Asas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Na verdade a empresa busca o lucro. Lucro combina mais com eficiência do que com deficiência, e é isso o que a empresa busca”
(Aluno do Projeto Asas)*

A sociedade capitalista é permeada por contradições. Ao se falar sobre a inclusão das pessoas com deficiência, pergunta-se: de que adianta incluí-las no interior das relações sociais capitalistas, que não são igualitárias? Veja por exemplo a posição de Sasaki nas páginas 27 e 28, que afirma que já vivemos a era da inclusão desde a década de 1980, um posicionamento deveras otimista. O mesmo autor afirma que, como visto na página 32, a escola deve preparar o aluno não só para o sucesso profissional, mas também para uma vida independente. No entanto, ao dizer isso, o autor defende que a escola deve trazer para o seu interior as técnicas de supervisão empresarial e, desta forma, aceitar a “lógica sistêmica do capital”.

Como vimos na proposta de Sasaki, ela é fortemente ligada ao que o mundo produtivo estabelece em nossa sociedade. Ao contrário, uma visão mais adequada para a educação seria a formação para a vida como uma transição da escola para o mundo do trabalho, mas com críticas a ele, de forma que o educar, como diz Mézáros, seja o “[...] resgatar no sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias” (MÉSZÁROS, 2005, p. 9).

A lógica sistêmica do capital, estabelecida globalmente, exclui, de acordo com o autor, qualquer possibilidade de legitimação do conflito entre as forças hegemônicas rivais, em qualquer área social, inclusive na educacional.

A educação deve desempenhar um papel fundamental na transformação social: preparar o indivíduo de forma crítica, para superar a alienação à qual

está submetido. Uma educação que se proponha a ser emancipadora deve preparar o indivíduo para a vida.

Esta visão contra-hegemônica é a de conceber a educação como fator fundamental (não único) para a criação de uma nova sociedade, e não apenas um meio de transição para o mercado de trabalho, pois, nas esferas sociais diversas, em que estiver inserido um sujeito crítico, com bons conhecimentos de mundo, ele pode lutar e articular lutas contra a hegemonia predominante, como dito na página 35, independentemente de ser essa pessoa possuidora ou não de algum tipo de deficiência.

Ao se analisarem a organização ICA e, propriamente dito, o projeto Asas, pude concluir que se trata de um trabalho belo no senso estético, bom no senso ético e verdadeiro no senso epistemológico – sobretudo considerando a intencionalidade dos jovens atendidos.

Quando se analisa o projeto no sentido de superação da lógica sistêmica do capital, no entanto, percebe-se que o trabalho feito pelo ICA não pode ser considerado como profundamente revolucionário. Isto, em relação ao impacto que causa na totalidade das relações sociais. Pelo contrário, chega a reforçar a idéia de que a única maneira de sobreviver é “aprender” a se virar na realidade capitalista, e sobre ela não há o que fazer.

É importante destacar que as ações desenvolvidas são cheias de boas intencionalidades e o brilho visto nos olhos dos atendidos, pelo pesquisador, mostra que o projeto aumenta a auto-estima e modifica a vida individual daqueles que dele participaram, principalmente por se tratar de pessoas com deficiência, que, muitas vezes, como visto na pesquisa – na fala dos sujeitos – se colocavam “trancadas” em suas casas, e, possivelmente, afastadas do

convívio social. Pode-se afirmar que a linha de ação do projeto comunitário pesquisado se baseia no princípio de inclusão, integração e participação, apresentando uma abordagem que visa à promoção de igualdade de acesso para aqueles que participam de suas atividades, princípio norteador proposto no item II parágrafo 13 da Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) e o artigo 3º, que versa sobre a universalização do acesso à educação e promoção de equidade, da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990). Na visão deste pesquisador, o resgate da auto-estima dos participantes do projeto pode ser considerado como seu principal potencial.

Quanto aos limites, dois pontos chamaram a atenção do pesquisador, o primeiro no que diz respeito ao aspecto pedagógico e o segundo na continuidade do projeto:

1º) Quanto à falta de formação específica para se trabalhar com as pessoas com deficiência. A partir da análise da fala dos professores, ficou claro que este fato causou, além do desconforto de se trabalhar sem a certeza de que a condução do trabalho estava correta, a perversidade da lógica capitalista presente, ou seja, o professor tende a buscar qualificação para este trabalho em cursos de formação complementar, quando da possibilidade de financiá-lo. Como vimos no texto, apenas um professor tinha a preparação específica para trabalhar com pessoas com deficiência. Na visão do pesquisador, é necessário que a ONG tome para si a responsabilidade da preparação não só do discente, mas também do docente e demais sujeitos envolvidos no projeto.

2º) O mais grave é que se trata de um projeto que depende de recursos diretos de empresas patrocinadoras. Duas das turmas realizadas somente foram possíveis por contar com recursos provenientes do acordo entre a

companhia área TAM e o Ministério Público do Trabalho, acordo esse que reverteu a multa para aplicação dos recursos no projeto, por ela não ter cumprido a reserva de quotas de emprego para as pessoas com deficiência, prevista em lei.

Desta forma, se a empresa tivesse cumprido o previsto em lei, essas turmas não teriam acontecido, ou teria sido mais difícil financiá-las. Hoje há pessoas inscritas na fila de espera do projeto, mas o ICA não conseguiu, ainda, recursos para executá-los. Pelo que foi relatado pela coordenadora do projeto, há outra empresa tentando o mesmo tipo de acordo com o Ministério Público do Trabalho para financiar uma nova turma.

Percebe-se o contraditório: recursos provenientes de empresas que não cumprem a lei, para financiar o trabalho de ONGs que preparam, capacitam as pessoas com deficiência, que já poderiam estar empregadas.

Acredita-se que os demais limites encontrados, citados na fala de professores, como por exemplo, o nivelamento das turmas, são desafios pedagógicos importantes a serem ultrapassados. No entanto, o maior obstáculo é o do financiamento do projeto.

As ações que este pesquisador viu são marcantes para aqueles indivíduos – os jovens que participam do projeto –, permitem-lhes formar uma personalidade que garantirá o equilíbrio necessário, não apenas para viver na sociedade capitalista, mas também para se deixarem sensibilizar pelas causas sociais.

O Projeto Asas mostrou-se um trabalho sério, e que, no âmbito individual, transforma e melhora a vida das pessoas com deficiência atendidas pelo ICA, isto é, constitui-se como uma ação que pode ser identificada pelo

conceito de práxis comunitária, nos termos em que Martins o apresenta. Assim sendo, as ações não deixam de ser um instrumento de intervenção social, que não impacta a estrutura da sociedade capitalista e nem a lógica que articula a vida social.

Dentro dos limites da lógica societária capitalista, e pela análise realizada do Projeto Asas, este pesquisador considera o ICA importante para a formação de individualidades (perspectiva liberal da educação) mais preparadas para enfrentar ou para sobreviver na realidade em que vivemos. Como disse, não o qualifica como revolucionário, mesmo sendo um bom trabalho. Para sê-lo, isto é, para se tornar um projeto com alcance social (e não apenas individual) o ICA deveria dar uma formação (educação) crítica aos seus atendidos em relação aos princípios, aos métodos e às finalidades da realidade capitalista, orientada pelo neoliberalismo, e estimulá-los a lutarem pela transformação do mundo social global e não apenas de suas individualidades, o que não é o caso. Isso é uma crítica a ele, mas entendo que não é só de “educação revolucionária” que vive o homem, sobretudo aquela pessoa com deficiência, que precisa inicialmente superar as barreiras de sua individualidade, para se projetar na luta social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABONG, Associação Brasileira da Organizações Não-Governamentais. **Carta de Princípios**, 2000. Disponível em: <http://www2.abong.org.br/final/caderno.php?cd_caderno=cartadeprincipios> Acesso: 15.dez.2008.

_____. ABONG. **Um novo marco legal para as ONGs no Brasil: Fortalecendo a Cidadania e a participação democrática**. São Paulo, ABONG, 2007, 82 p.

AMARAL, Lígia A. Falando sobre o trabalho da pessoa portadora de deficiência. In: **A Questão do Trabalho e a Pessoa Portadora de Deficiência**. São Paulo: REINTEGRA, 1993. 22 p.

AMIRALIAN, Maria L. T. *et al.* **Conceituando deficiência**. Rev. Saúde Pública [online]. 2000, v. 34, n. 1, pp. 97-103. ISSN 0034-8910. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-891020000010100017&lng=em&nrm=iso> Acesso em: 31.out.2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estud. av. [online]. 1989, vol.3, n.7, pp. 170-182. ISSN 0103-4014.

BÉRGAMO, Alfredo, Subsídios para a História do Ensino de Mogi Mirim. In: CMMM, Câmara Municipal de Mogi Mirim; **Mogi Mirim: 22-10-1769/22-10-1986**; CMMM, 1ª edição, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 01.nov.2008.

_____. **Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 25.out.2008.

_____. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas

peças, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm> Acesso em: 30.out.2008.

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm> Acesso: 19.out.2008.

_____. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso: 20.out.2008.

_____. **Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991.** Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8313cons.htm> Acesso: 20.ago.2009.

_____. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm> Acesso em: 10.abr.2009.

_____. MEC - Ministério de Educação e Cultura - **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, MEC SEESP, 1994.

CAMPOS, Sérgio Romanello. Nasci da Bravura dos Paulistas. In: CMMM, Câmara Municipal de Mogi Mirim; **Mogi Mirim: 22-10-1769/22-10-1986;** CMMM, 1ª edição, 1986.

CARDOSO, Ruth; *et al.* **Benchmarking em Investimento Social Corporativo. Relatório 2008:** primeiros números e achados / Ruth Cardoso [*et al.*]. São Paulo, Marca d'Água, 2008.

CARDOSO, Ruth; PELIANO, Anna M. M. **Comunidade Solidária.** 2004. Disponível em: <<http://www.tecsi.fea.usp.br/eventos/Contecsi2004/BrasilEmFoco/port/polsoc/csolid/apresent/index.htm>> Acesso em: 25. out. 2009.

CARREIRA, Dorival, A integração da pessoa deficiente no mercado de trabalho; in MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **A integração de Pessoas com**

Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema, São Paulo: Senai, 1997.

COMCIENCIA, Com Ciência, Revista eletrônica de jornalismo científico. **Rota dos Goiaes**, 1999. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/goiases/goiases1.htm>> Acesso: 01.mai.2009.

COMUNITAS; **Comunitas - Trajetória**, 2008. Disponível em <<http://www.comunitas.org.br/?q=node/8>>. Acesso: 25. out. 2009.

ETHOS, O Instituto ETHOS; **O Instituto ETHOS**. Disponível em <http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/31/o_instituto_ethos/o_instituto_ethos.aspx>. Acesso: 15.dez.2008.

_____. **Empresas Associadas (Our members list)**. Disponível em: <http://www.ethos.org.br/sistemas/empresas_entidades/empresas_associadas/ista_geral/index.asp> Acesso: 15.jan.2009.

EUZÉBY, Chantal. A inclusão social: o maior desafio para os sistemas de proteção social. In: SPOSATI, Aldáiza (Orgs.). **Proteção social de Cidadania: inclusão de idosos e pessoas com deficiência no Brasil, França e Portugal**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-55.

FDE, Fundação para o desenvolvimento escolar, **Escola Coronel Venâncio**. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/BigImage.aspx?scho=http://www.fde.sp.gov.br/images/EscolasRede/020308_1.jpg>. Acesso em: 01.jul.2009.

FECOMERCIO, Federação do Comércio do Estado de São Paulo, **Entrevista de Mara Gabrielli - 14/02/2008**. Disponível em: <<http://www.fecomercio.com.br/pagina.php?tipo=19&pg=521>>. Acesso em: 18. Set. 2009.

FERNANDES, Renata S. Os Educadores na Educação Não-Formal: Apontamentos e Reflexões, in: **Revista de Ciências da Educação**, Ano IX, No. 17, 2º. Semestre de 2007 / Unisal: Americana-SP.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **ONGs no Brasil: um estudo sobre as características e fatores que têm induzido seu crescimento**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

FIGUEIREDO, Guilherme José Purvin de. A pessoa portadora de deficiência e o princípio da igualdade de oportunidades no direito do trabalho, In: LIMONAD, Max; **Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência**; Brasil: IBAP/APS ano 1, número 1. 1997.

FLETCHER, Agnes. **Idéias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência**: 3 de dezembro. Tradução por: Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996. 17 p. Tradução de: Information kit to support the International Day of Disabled Person: 3 December. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/24/docs/internacional_08.pdf> Acesso em: 01.nov.2008.

FSM, **Fórum Social Mundial**. 2009. Disponível em: <<<http://www.forumsocialmundial.org.br>>. Acesso em: 01. jan. 2009.

GARCIA, Joe. **Repensando a formação do professor interdisciplinar**, 25ª Reunião anual da ANPED, 2002, Caxambú/MG. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Anped, 2002. p.1-13.

GARCIA, Valéria Aroeira. O Papel da Questão Social e da Educação Não-Formal nas Discussões e Ações Educacionais, In: **Revista de Ciências da Educação**, Ano X, No. 18, 1º. Semestre de 2008 / Unisal: Americana-SP.

GESET, AS/GESET. Área de Desenvolvimento Social AS- Gerência de Estudos Sociais GESET, Relato Setorial n. 3. **Terceiro setor e desenvolvimento social. Brasil**, BNDES, 2001, 35p. disponível em <<www.bndes.gov.br/conhecimento/relato/tsetor.pdf>> Acesso em 01. jul. 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. Ed. 2, São Paulo: Cortez, 2001.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. 2ª. Ed, Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2007, 126p.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi. **Associativismo civil e Estado: um estudo sobre organizações não-governamentais (ONGs) e sua dependência de**

recursos públicos. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. 1, nº 1, ago.-dez./2003, p. 109 - 127.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE e CORDE abrem encontro internacional de estatísticas sobre pessoas com deficiência;** Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=438&id_pagina=1>. Acesso em: 15. out. 2008.

_____. **As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil.** Comunicação Social, Brasil, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=1205>. Acesso em: 25. out. 2008.

ICA, 2009, Projeto ICA. **Instituição de Incentivo à Criança e ao Adolescente de Mogi Mirim,** 2009. Disponível em: <<http://www.projetoica.org.br>>. Acesso em: 01. jul. 2009.

ICA, 2009, Projeto ICA. **Case ICA,** Documento eletrônico da instituição: <Case ICA - Revista ABRATI 15-05-09.doc>. 2009.

JOMTIEN. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, 1990; Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623105532> Acesso em: 15. out. 2008.

KEYNES, John M. **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda (General theory of employment, interest and money).** Tradutor: CRUZ, Mário Ribeiro da. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

LEITE, Flávia Piva. **O município acessível à pessoa portadora de deficiência:** O Direito à eliminação de barreiras arquitetônicas. São Paulo: SRS Editora, 2007. 240p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LIMA, André Silva; MARTINS, Kátia Regina de Souza. **Pressupostos, princípios e estratégias.** p.43-67; In NEVES (org), Lúcia Maria Wanderley; *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias para Educar o consenso;* São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

LOPES, Maura Corcini. **(Im)possibilidades de pensar a inclusão**. In: 30ª Reunião anual da ANPED, 2007, Caxambú/MG. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Anped, 2007. v.1.p.1-16.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. *São Paulo Perspec.*, Abril/Jun 2000, vol.14, no.2, p.51-56. ISSN 0102-8839.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 03 dez. 2008.

MAPLINK, Maplink. **Mapa região de Mogi Mirim**, 2009. Disponível em: <<http://maplink.uol.com.br/v2/mapa.aspx>>. Acesso: 10. mai. 2009.

MARQUES E OLIVEIRA; Marques L.P., Oliveira, F.D - **Inclusão: os sentidos nas/das dissertações e teses – ANPED**. Reunião anual n. 26 GT: Educação Especial n. 15, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/lucianaapahecomarques.rtf>>. Acesso em: 31 out. 2008.

MARTINS, André Silva. **Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via** p.127-174; In NEVES (org), Lúcia Maria Wanderley; *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias para Educar o consenso*; São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

MARTINS, Marcos Francisco. **Responsabilidade social e avaliação institucional: do valor-de-uso ao valor-de-troca**. 174-198 p. In: *Revista de Ciências da Educação – Revista do Centro Universitário Salesiano de São Paulo / Unisal*. Ano 06, nº 11, Lorena, 2º sem./2004.

_____. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?**, Campinas SP: Editores Associados, 2000 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 71).

_____. **Educação sócio-comunitária em construção**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.28, p.106 –130, dez. 2007 - ISSN: 1676-2584.106. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art08_28.pdf>. Acesso em 19.out.2009

MEC, SEESP. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física - 2. Ed. Rev. - Brasília: MEC, SEESP, 2003.**

MEDEIROS, Marcelo. A Trajetória do Welfare State no Brasil: **Papel Redistributivo das Políticas Sociais dos Anos 1930 aos Anos 1990**, 2001, Brasília. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/2001/td_0852.pdf> Acesso em: 25. Out. 2009.

MELO, Macelo Paula de, FALLEIROS, Ialê. **Reforma da Aparelhagem Estatal: novas estratégias de legitimação do social** p.175-192; In NEVES (org), Lúcia Maria Wanderley; *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias para Educar o consenso*; São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares, São Paulo, Boitempo, 2005.

MINC, Ministério da Cultura. **Mecanismos de Apoio: Lei Rouanet**, 2007. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2007/11/25/mecanismos-de-apoio>>. Acesso em: 15. jan. 2009.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente da intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2007. 4ª Ed., 288 p.

NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência**. Tradução por: Marisa do Nascimento Paro. São Paulo, APADE-CVI-A 1996. 49p. Tradução de: The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities.

_____. **Programa de ação mundial para as pessoas deficientes**. Resolução 37/52, 1982. Tradução de: World Programme of Action concerning Disabled Persons. NY: United Nations, 1982. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030623133227/20030623114443/view> Acesso em: 15. out. 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias para Educar o consenso**; São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

PARK, Margareth B; *et al.* Voluntariado, Categoria Trabalhista? Reflexões e Provocações. **Revista de Ciências da Educação**, Ano VIII, No. 15, 2º. Semestre de 2006 / Unisal: Americana-SP.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle** / Luiz Carlos Bresser Pereira. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1)

PINHEIRO, Humberto L. **Pessoas Portadoras de Deficiência e as Políticas Públicas**. Disponível em: <<http://www.institutointegrar.org.br/arquivos/Pessoas%20Portadoras%20de%20Deficiencia%20e%20as%20Políticas%20Publicas.doc>> Acesso em: 29. Out. 2009.

PINTO, Carla. **Empowerment: uma prática de serviço social**, in Barata (coord.), 1999, Política social 1998, Lisboa ISCSP. Página 245-277.

PMMM, Prefeitura Municipal de Mogi Mirim. **O Ensino fundamental**, 2007. Disponível em: <<http://201.91.124.44:8080/portal/educacao/o-ensinofundamental>> Acesso em: 26.mai.2009.

SALAMANCA, Declaração de. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 16 out. 2008.

SANTOS, Marcos André Couto. **A efetividade das normas constitucionais: as normas programáticas e a crise constitucional**. Jus Navigandi, Teresina, ano 8, n. 204, 26 jan. 2004. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4731>>. Acesso em: 09. nov. 2008.

SÃO PAULO. Leis (2006). **Institui o Programa de Ação Cultural - PAC, e dá providências correlatas**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2006/lei%20n.12.268,%20de%2002.2006.htm>>. Acesso em: 01. set. 2009.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. Romeu K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**, 2003. Disponível em: <<http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/18.pdf>>. Acesso em: 24. Out. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SORJ, Bernardo. **Sociedades civis e relações Norte-Sul**: ONGs e dependência. Trad. de Plínio A. Dentzien, Rio de Janeiro, Working paper 1 do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais – www.centroedelstein.org.br., novembro de 2005.

STRATTON, Peter e HAYES, Nicky. **Dicionário de Psicologia**, tradução de Esméria Rovai, 2003, 4ª reimpressão da 1ª. Edição - 1994, São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

APÊNDICE

I - Memorial do pesquisador

Nasci na cidade de Mogi Mirim no dia 06 de agosto de 1971. Meu pai, na época, trabalhava como autônomo e minha mãe cuidava do lar. Morávamos em uma residência humilde na periferia da cidade em um bairro conhecido, naquela época, como Vila São José. Ao lado residia o meu padrinho. Havia poucos vizinhos e a residência ficava atrás de uma fábrica de papelão.

Era o primeiro e único filho que nasceria do casamento de meus pais. Segundo minha mãe, tive uma infância muito boa, pelo menos até 07 anos de idade. Nesta idade, mudamo-nos para uma chácara na mesma cidade e passei a freqüentar a primeira série de uma escola pública. Depois disso, meus pais enfrentaram dificuldades financeiras e por motivos de seus trabalhos ou de dificuldades de pagamento de aluguel, mudamos várias vezes, e passei minha adolescência trocando de escolas, aqui em Mogi Mirim e na cidade vizinha de Mogi Guaçu.

Entre os 10 e 13 anos, devido à dura batalha da vida enfrentada por todos e principalmente, para quem tem menos recursos mais cedo do que a minoria, eu também dividi minha infância entre os jogos de futebol, os estudos e o trabalho. Minha mãe preparava ótimos salgadinhos e eu a ajudava efetuando as vendas de porta em porta.

Neste período, começamos a freqüentar uma igreja evangélica, o que para meus pais foi uma ótima experiência, pois o nosso lar, percebia, estava à beira da ruína. Com estes novos ideais, houve uma estabilidade em suas vidas. Eu passei a freqüentar a mesma igreja que eles e tive ótimos momentos de minha adolescência junto aos amigos que fiz naquele lugar e ótimos

fundamentos cristãos, que até hoje apesar de não mais participar de uma religião, auxiliam-me na minha formação moral e ética.

Aos 14 anos de idade comecei a trabalhar em uma instituição financeira, na qual passei 09 anos de minha vida. Casei-me durante este período, aos 20 anos de idade. Pouco antes do casamento, havia começado o curso de graduação em Tecnologia em Processamento de Dados na então Fundação Pinhalense de Ensino. Freqüentei os anos iniciais, e por motivo de trabalho, precisei “trancar” a matrícula, me afastando por 03 anos. Quando regressei no ano de 1994 pude concluir o curso, graduando-me em Tecnólogo em Processamento de Dados.

Ainda no ano de 1994, deixei de trabalhar no banco e passei a lecionar aulas para cursos de informática em geral, coisas das quais sempre gostei de fazer: informática e ensinar as pessoas a utilizar-se de novas tecnologias. Neste ano, na cidade de Mogi Guaçu, houve a instalação do primeiro provedor de acesso de serviços à Internet e pude realizar os trabalhos de instalação, configuração e treinamento das pessoas que se utilizariam a partir daquele momento de uma nova tecnologia de comunicação.

No ano de 1995 tive a oportunidade de lecionar em uma escola de informática de uma rede importante no país. Mais tarde no ano de 1998, na Escola Técnica Pedro Ferreira Alves iniciou-se um novo curso, o de Técnico em Informática. Prestei o concurso público para docente, fui aprovado e lá leciono até hoje. Tive que enfrentar inúmeras dificuldades iniciais. Uma coisa era ensinar a uma ou poucas pessoas, um determinado assunto, outra era enfrentar uma sala de aula com 40 alunos e ter que “formá-los”. Desta forma, procurei melhorar minha formação, matriculando-me na Unimep (Universidade

Metodista de Piracicaba) onde participei e concluí o curso de formação pedagógica para lecionar no ensino técnico, a chamada licenciatura, isso no ano de 2000.

Aceitando o convite da direção da unidade escolar, no ano de 2001 assumi as funções de Diretor de Serviços da ETEC, cargo em confiança. Afastei-me das atividades docentes por pouco mais de 03 anos. Pude mais uma vez comprovar que minha vocação, mesmo, é trabalhar com alunos em sala de aula. Então voltei a lecionar no ano de 2004, e resolvi investir na área de docência em informática. Comecei, neste mesmo ano, minha especialização na Universidade Federal de Lavras, em Administração de Sistemas de Informação, na qual apresentei a monografia com o tema: “**Escola Técnica Estadual Pedro Ferreira Alves: Análise de sua estrutura administrativa e seus sistemas de informação**”. Concluí a especialização no ano de 2005.

Minha motivação para a procura de um programa de Mestrado em Educação se deu em meados do ano de 2005, quando conheci alguns alunos que participaram do Projeto Asas. Alunos com algum tipo de deficiência começaram a freqüentar diariamente a escola técnica onde trabalho. Em um primeiro momento, pode-se dizer que foi certa curiosidade, o meu desejo em saber como viviam essas pessoas, e de que forma era possível trabalhar com esse público, pessoas com diferentes tipos de deficiência freqüentando aulas diversificadas com o objetivo de sua preparação para o mercado de trabalho, assim pensava.

No entanto, um pouco mais tarde, no início do ano de 2007, comecei a receber em sala de aula, pessoas com deficiência, fato que me preocupou enquanto professor e que culminou com a procura pelo presente programa de

mestrado, tentando aliviar minhas angústias e também o interesse que tinha em entender e aprender com o processo educativo desenvolvido pela Instituição ICA (Incentivo à criança e ao adolescente), objeto da pesquisa, aqui de minha cidade.

ANEXOS

Anexos a essa dissertação encontram-se os documentos da pesquisa da ABONG, numerados de 1 a 6; e documentos do Projeto Asas, numerados de 7 a 8; conforme segue:

- Anexo 1 – Prática Social: Principais beneficiários(as) das atividades das organizações associadas.
- Anexo 2 – Prática Social: Organizações associadas em relação aos beneficiários(as) das atividades e segundo faixa de orçamento.
- Anexo 3 – Prática social: Perspectiva do trabalho desenvolvido pelas organizações associadas junto ao público beneficiário.
- Anexo 4 – Prática social: Principal tipo de intervenção das organizações associadas.
- Anexo 5 – Prática social: Principais áreas temáticas priorizadas pelas organizações associadas.
- Anexo 6 – Prática social: Organizações associadas em relação às principais áreas temáticas e segundo faixa de orçamento.
- Anexo 7 – Plano de trabalho da 4ª turma – 2º semestre de 2008.
- Anexo 8 – Ficha de avaliação individual de aluno.

Anexo 1**PRÁTICA SOCIAL**

Principais beneficiários(as) das atividades das organizações associadas

BENEFICIÁRIOS (AS)	nº	%
Organizações populares/ Movimentos sociais	125	61,88
Mulheres	100	49,50
Crianças e adolescentes	88	43,56
População em geral	64	31,68
Trabalhadores(as) rurais/ Sindicatos rurais	55	27,23
Outras ONGs	54	26,73
Professores(as)	45	22,28
Estudantes	39	19,31
Negros(as)	32	15,84
Moradores(as) de áreas de ocupação	25	12,38
Trabalhadores(as) urbanos(as)/ Sindicatos urbanos	21	10,40
Portadores(as) de HIV	16	7,92
Povos Indígenas	12	5,94
Gays e lésbicas	9	4,46
Portadores(as) de necessidades especiais (físicas e mentais)	6	2,97
Terceira idade	6	2,97
Outros	61	30,20
NS/NR	3	1,49

FONTE *Abong, pesquisa perfil das associadas, 2004* | BASE 202 - respostas múltiplas

Anexo 2
PRÁTICA SOCIAL

Organizações associadas em relação aos beneficiários(as) das atividades e segundo a faixa de orçamento

FAIXA DE ORÇAMENTO	Crianças e adolescentes		Organizações populares/Movimentos sociais		Trabalhadores(as) urbanos/sindicatos		Trabalhadores(as) rurais/sindicatos rurais		Professores(as)		Mulheres		Negros(as)		Estudantes	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
< 50.000,00	6	6,82	10	8,00	3	14,29	5	9,09	3	6,67	9	9,00	2	6,25	4	10,26
50.001,00 - 100.000,00	4	4,55	3	2,40	0	0,00	1	1,02	3	6,67	3	3,00	2	6,25	3	7,69
100.001,00 - 300.000,00	14	15,91	22	17,60	4	19,05	11	20,00	9	20,00	15	15,00	4	12,50	9	23,08
300.001,00 - 600.000,00	17	19,32	21	16,80	8	38,10	13	23,64	3	6,67	25	25,00	10	31,25	4	10,26
600.001,00 - 1.000.000,00	15	17,05	23	18,40	4	19,05	9	16,36	11	24,44	18	18,00	3	9,38	7	17,95
>1.000.000,00	24	27,27	34	27,20	2	9,52	12	21,82	11	24,44	18	18,00	5	15,63	8	20,51
NS/NR	8	9,09	12	9,60	0	0,00	4	7,27	5	11,11	12	12,00	6	18,75	4	10,26

FAIXA DE ORÇAMENTO	Povos Indígenas		Portadores(as) de HIV		Gays e Lésbicas		Portadores(as) de necessidades especiais		Moradores(as) de áreas de ocupação		População em geral		Outras ONGs		Terceira Idade		Outros	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
< 50.000,00	0	0,00	1	6,25	0	0,00	3	50,00	3	12,00	3	4,69	3	5,56	3	50,00	2	3,28
50.001,00 - 100.000,00	1	8,33	2	12,50	0	0,00	0	0,00	1	4,00	7	10,94	2	3,70	0	0,00	2	3,28
100.001,00 - 300.000,00	1	8,33	2	12,50	1	11,11	0	0,00	2	8,00	10	15,63	8	14,81	1	16,67	11	18,03
300.001,00 - 600.000,00	3	25,00	2	12,50	1	11,11	1	16,67	3	12,00	8	12,50	8	14,81	2	33,33	13	21,31
600.001,00 - 1.000.000,00	2	16,67	4	25,00	3	33,33	0	0,00	10	40,00	9	14,06	12	22,22	0	0,00	11	18,03
>1.000.000,00	5	41,67	2	12,50	2	22,22	0	0,00	5	20,00	18	28,33	13	24,07	0	0,00	18	29,51
NS/NR	0	0,00	3	18,75	2	22,22	2	33,33	1	4,00	9	14,06	8	14,81	0	0,00	4	6,56

FONTE: Alborg, pesquisa perfil das associadas, 2004 | BASE: 88 organizações que têm como principais beneficiários(as) crianças e adolescentes; 125 organizações que têm como principais beneficiários(as) Organizações populares e Movimentos sociais; 21 organizações que têm como principais beneficiários(as) Trabalhadores(as) Urbanos e Sindicatos Urbanos; 55 organizações que têm como principais beneficiários(as) Trabalhadores(as) Rurais e Sindicatos Rurais; 45 organizações que têm como principais beneficiários(as) Professores(as); 100 organizações que têm como principais beneficiários(as) Mulheres; 32 organizações que têm como principais beneficiários(as) Negros(as); 39 organizações que têm como principais beneficiários(as) Estudantes; 12 organizações que têm como principais beneficiários(as) Povos Indígenas; 16 organizações que têm como principais beneficiários(as) Portadores(as) de HIV; 9 organizações que têm como principais beneficiários(as) Gays e Lésbicas; 6 organizações que têm como principais beneficiários(as) Portadores(as) de necessidades especiais; 25 organizações que têm como principais beneficiários(as) Moradores(as) de áreas de ocupação; 64 organizações que têm como principais beneficiários(as) pessoas da População em geral; 54 organizações que têm como principais beneficiários(as) ONGs; 6 organizações que têm como principais beneficiários(as) pessoas da Terceira Idade; 61 organizações que têm como principais beneficiários(as)

Anexo 3**PRÁTICA SOCIAL**

Perspectiva do trabalho desenvolvido pelas organizações associadas junto ao público beneficiário

PERSPECTIVAS DE TRABALHO	nº	%
Desenvolver a consciência crítica / cidadania	142	70,30
Transformar essas ações em políticas públicas	112	55,45
Fortalecer as entidades e coletivos organizados	106	52,48
Solucionar problemas imediatos	24	11,88
NR/NS	1	0,50

FONTE *Abong, pesquisa perfil das associadas, 2004* | BASE 202 - respostas múltiplas

Anexo 4

PRÁTICA SOCIAL

Principal tipo de intervenção das organizações associadas

TIPOS DE INTERVENÇÃO	nº	%
Capacitação técnica/ política	132	65,35
Assessoria	94	46,53
Articulação política e/ou Advocacy	69	34,16
Prestação de serviços (atendimento direto)	63	31,19
Pesquisa	43	21,29
NR/NS	1	0,50

FONTE *Abong, pesquisa perfil das associadas, 2004 | BASE 202 - respostas múltiplas*

Anexo 5

PRÁTICA SOCIAL

Principais áreas temáticas priorizadas pelas organizações associadas

ÁREAS TEMÁTICAS	nº	%
Educação	95	47,03
Organização popular/ Participação popular	82	40,59
Justiça e promoção de direitos	60	29,70
Fortalecimento de outras ONGs/ Movimentos populares	54	26,73
Relação de gênero e discriminação sexual	53	26,24
Trabalho e renda	47	23,27
Saúde	45	22,28
Meio ambiente	41	20,30
Arte e cultura	27	13,37
Comunicação	27	13,37
Agricultura	25	12,38
DST/AIDS	23	11,39
Questões urbanas	20	9,90
Segurança alimentar	20	9,90
Assistência social	18	8,91
Questões agrárias	14	6,93
Desenvolvimento da economia regional	14	6,93
Discriminação racial	11	5,45
Orçamento público	9	4,46
Segurança pública	7	3,47
Relações de consumo	6	2,97
Comércio	5	2,48
Outras	41	20,30
NS/NR	3	1,49

FONTE *Abong, pesquisa perfil das associadas, 2004* | BASE 202 - respostas múltiplas

Anexo 6 PRÁTICA SOCIAL

Organizações associadas em relação às principais áreas temáticas e segundo a faixa de orçamento

FAIXAS DE ORÇAMENTO	Educação		Saúde		Questões Agrárias		Agricultura		Meio Ambiente		Desenvolvimento Regional		Organização Popular/Participação popular		Discriminação Racial		Relação de gênero e discriminação sexual		Arte e Cultura		Trabalho e Renda	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
< 50.000,00	9	9,47	2	4,44	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	7,14	9	10,98	1	9,09	6	11,32	5	18,52	3	6,38
50.001,00 - 100.000,00	6	6,32	1	2,22	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	3,66	1	9,09	1	1,89	2	7,41	2	4,26
100.001,00 - 300.000,00	15	15,79	9	20,00	5	35,71	6	24,00	9	21,95	2	14,29	13	15,85	1	9,09	8	15,09	5	18,52	5	10,64
300.001,00 - 600.000,00	11	11,58	8	17,78	4	28,57	6	24,00	7	17,07	3	21,43	18	21,95	1	9,09	10	18,87	5	18,52	12	25,53
600.001,00 - 1.000.000,00	19	20,00	7	15,56	3	21,43	6	24,00	12	29,27	3	21,43	15	18,29	4	36,36	10	18,87	4	14,81	8	17,02
>1.000.000,00	27	28,42	8	17,78	2	14,29	6	24,00	9	21,95	4	28,57	17	20,73	1	9,09	13	24,56	3	11,11	9	19,15
NS/NR	8	8,42	10	22,22	0	0,00	1	4,00	4	9,76	1	7,14	7	8,54	2	18,18	5	9,43	3	11,11	8	17,02

FAIXAS DE ORÇAMENTO	Comunicação		Questões Urbanas		Segurança Pública		Orçamento Público		Justiça e Promoção de Direitos		Fortalecimento de outras ONGs e Movimentos populares		Assistência Social		DST/AIDS		Relações de consumo		Comércio		Segurança Alimentar	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
< 50.000,00	4	14,81	0	0,00	1	14,29	0	0,00	5	18,52	1	5,00	1	14,29	0	0,00	1	1,67	0	0,00	0	0,00
50.001,00 - 100.000,00	2	7,41	1	5,00	0	0,00	0	0,00	2	7,41	0	0,00	2	28,57	3	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00
100.001,00 - 300.000,00	1	3,70	4	20,00	2	28,57	3	33,33	11	40,74	9	45,00	2	28,57	3	33,33	0	0,00	1	1,85	0	0,00
300.001,00 - 600.000,00	4	14,81	3	15,00	1	14,29	3	33,33	10	37,04	10	50,00	4	57,14	4	44,44	1	1,67	2	3,70	0	0,00
600.001,00 - 1.000.000,00	5	18,52	4	20,00	1	14,29	0	0,00	10	37,04	13	65,00	3	42,86	6	66,67	3	5,00	0	0,00	0	0,00
>1.000.000,00	8	29,63	6	30,00	1	14,29	3	33,33	17	62,96	18	90,00	4	57,14	3	33,33	1	1,67	1	1,85	0	0,00
NS/NR	3	11,11	2	10,00	1	14,29	0	0,00	5	18,52	3	15,00	2	28,57	4	44,44	0	0,00	1	1,85	0	0,00

FONTE: Abong, pesquisa perfil das associadas, 2004 | BASE 95 organizações que têm entre as principais áreas temáticas a Educação; 45 organizações que têm entre as principais áreas temáticas a Saúde; 14 organizações que têm entre as principais áreas temáticas as Questões Agrárias; 25 organizações que têm entre as principais áreas temáticas a Agricultura; 41 organizações que têm entre as principais áreas temáticas o Meio Ambiente; 14 organizações que têm entre as principais áreas temáticas as Questões Raciais; 82 organizações que têm entre as principais áreas temáticas a Organização Popular e Participação popular; 11 organizações que têm entre as principais áreas temáticas a Discriminação Racial; 53 organizações que têm entre as principais áreas temáticas a Relação de gênero e Discriminação Sexual; 27 organizações que têm entre as principais áreas temáticas a Arte e Cultura; 47 organizações que têm entre as principais áreas temáticas o Trabalho e Renda; 27 organizações que têm entre as principais áreas temáticas a Comunicação; 20 organizações que têm entre as principais áreas temáticas as Questões Urbanas; 7 organizações que têm entre as principais áreas temáticas a Segurança Pública; 9 organizações que têm entre as principais áreas temáticas o Orçamento Público; 60 organizações que têm entre as principais áreas temáticas a Justiça e Promoção de Direitos; 54 organizações que têm entre as principais áreas temáticas o Fortalecimento de outras ONGs/Movimentos populares; 18 organizações que têm entre as principais áreas temáticas a Assistência Social; 23 organizações que têm entre as principais áreas temáticas as DST e AIDS; 6 organizações que têm entre as principais áreas temáticas as Relações de Consumo; 5 organizações que têm entre as principais áreas temáticas o Comércio

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)