

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TESE

**INCLUSÃO E DIREITOS SOCIAIS: A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA
NA PROMOÇÃO DE PROJETOS VIA TERCEIRO SETOR**

APARECIDA CARINA ALVES DE SOUZA

2021



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**INCLUSÃO E DIREITOS SOCIAIS: A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA
NA PROMOÇÃO DE PROJETOS VIA TERCEIRO SETOR**

APARECIDA CARINA ALVES DE SOUZA

Sob a Orientação do Professor
Dr. Allan Rocha Damasceno

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Dezembro
2021

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca Central / Seção de
Processamento Técnico**

**Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S719i Souza, Aparecida Carina Alves de , 1979-
Inclusão e direitos sociais: a parceria público
privada na promoção de projetos via terceiro setor /
Aparecida Carina Alves de Souza. - Seropédica; Nova
Iguaçu, 2021.
188 f.: il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2021.

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Teoria Crítica. 4.
Parceria Público Privada. 5. Terceiro Setor. I.
Damasceno, Allan Rocha , 1978-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 76/2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.005981/2022-28

Seropédica-RJ, 02 de fevereiro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

APARECIDA CARINA ALVES DE SOUZA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 15/12/2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Allan Rocha Damasceno. Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

Catia Crivelente de Figueiredo Walter. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

Eduardo Cardoso. Dr. UFRGS (Examinador Externo à Instituição).

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

Valeria Marques de Oliveira. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa à Instituição).

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 03/02/2022 12:40)
ALLAN ROCHA DAMASCENO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 2572431

(Assinado digitalmente em 03/02/2022 08:20)
VALERIA MARQUES DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)
Matrícula: 1720911

(Assinado digitalmente em 03/02/2022 10:51)

EDUARDO CARDOSO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 949.664.780-49

(Assinado digitalmente em 02/02/2022 15:19)

CÉLIA MARIA ADÃO DE OLIVEIRA AGUIAR
DE SOUSA
ASSINANTE EXTERNO
Passaporte: CA219160

(Assinado digitalmente em 07/02/2022 18:19)

CATIA CRIVELANTI DE FIGUEIREDO WALTER
ASSINANTE EXTERNO CPF: 972.610.177-87

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: 76, ano: 2022, tipo: TERMO, data de emissão: 02/02/2022 e o código de
verificação: a27eac495a

DEDICATÓRIA

À minha família!

Ao professor Allan Damasceno Rocha, pela parceria intelectual e apoio incansável!

Às pessoas sem deficiência, para que a realidade se torne mais fácil. E, às pessoas com deficiência, para que a realidade se torne possível.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que desde a minha infância me estimulou, e me oportunizou a educação.

Ao professor Allan Damasceno Rocha, pela parceria intelectual, pelo apoio em cada passo dado neste trabalho e na vida.

Aos institutos Superar e Incluir, pela experiência que me proporcionam por meio da prática profissional, da missão de vida, e das vivências em alguns momentos quase inenarráveis.

Aos Ministérios da Cidadania (antigo Ministério do Esporte), do Turismo (antigo Ministério da Cultura) e da Saúde, pela oportunidade de diálogo, aprendizado e parceria nos projetos sociais.

Às empresas privadas que acreditam no trabalho de inclusão e apoiam nossas ações.

A toda a comunidade acadêmica e ao LEPEDI, pelos saberes e fazeres em educação.

Às equipes do Instituto Superar do Rio de Janeiro, de Uberlândia e de Suzano, pelas tensões, pelo conviver inclusivo, pelo aprendizado e por todo o caminho que trilhamos juntos.

À equipe do Instituto Incluir, por acreditar no meu sonho/desafio de ressignificar o Instituto Superar, e topou recomeçar com uma nova perspectiva.

Às famílias atendidas nos institutos, pela acolhida, pela convivência e pelo conhecimento incomensurável.



Figura 1 – Projeto Pulsar – 2019 – Instituto de Educação/UFRRJ.
Fonte: Fotografia Paula Sader, 2019.

“Para ser educador, basta ser gente, e perceber que aprendemos uns com os outros”

José Pacheco.

RESUMO

SOUZA, Aparecida Carina Alves de. **Inclusão e direitos sociais: a parceria público-privada na promoção de projetos via terceiro setor**. 2021. 188p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos, Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

Esta tese de doutorado tem como objetivo tecer uma reflexão crítica sobre projetos educacionais inclusivos, viabilizados por meio da parceria público-privada, respeitando os direitos sociais, apresentando o terceiro setor como ator principal e tendo como perspectiva a educação contra a barbárie como ponto central. A educação deve evitar a barbárie e buscar a emancipação humana, em contraponto à sociedade que mata e banaliza a exclusão, assim como o remendo sobre os tempos que vivemos, em que a lógica do capital é excludente e visa igualar a todos, impossibilitando a legitimação dos direitos sociais. Essa diversidade de opções foi discutida à luz do pensamento complexo de Adorno como a principal lente para a problematização da inclusão em educação na perspectiva público-privada, respeitando os direitos sociais, além de Mantoan e Damasceno, apontando questões relevantes das áreas sociais e política, assim como outros autores da área, com fins de se construir um conhecimento emancipatório. A tese buscou, também, apresentar e analisar o trabalho do terceiro setor, bem como os seus desdobramentos, a partir da parceria público-privada. Para alcançar tais objetivos, este trabalho buscou lançar mão da percepção e observação, além de depoimentos que se apresentaram ao longo de oito anos de experiência, diálogos, vivências e também da realização dos projetos sociais do Instituto Superar, atualmente ressignificado em sua transição para o Instituto Incluir. Por meio desta perspectiva, procuramos apreender e interpretar os fenômenos de inclusão e exclusão naquelas instituições, sem perder o foco desta tese, através de duas perspectivas: políticas e práticas educacionais inclusivas. No decorrer da pesquisa, ao longo dos encontros, desencontros e diálogos, foi possível identificar as tensões, contradições, saberes e fazeres da realidade de inclusão versus exclusão que nossa sociedade vivencia diariamente. Por fim, constatamos que a pesquisa realizada no terceiro setor revelou o seu papel na promoção da inclusão dentro de uma estrutura extremamente excludente e fortemente burocrática de Estado, além de radicalmente hierarquizada. Isso reflete o desafio e o esforço que foi promover o debate sobre inclusão dentro da perspectiva público-privada e que é possível afirmar sua contribuição para a humanização, transformação e democratização do processo inclusivo, não deixando de dar luz a cada contexto e realidade que devem ser objetos de uma meditação crítica.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Teoria Crítica. Parceria Público Privada. Terceiro Setor.

ABSTRACT

SOUZA, Aparecida Carina Alves de. **Inclusion and Social rights: The Public-Private Partnership in the Promotion of Projects in the Third Sector**. 2021. 188 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

This doctoral thesis aims to make a critical reflection on inclusive educational projects, made possible through the public-private partnership, respecting social rights, presenting the Third Sector as the main actor, and with the perspective of education against barbarism as a central point. Education must avoid barbarism and seek human emancipation, as opposed to the society that kills and trivializes exclusion, as well as the patch on the times we live in, in which the logic of capital is exclusive and aims to equal everyone, making it impossible to legitimize social rights. This diversity of options was discussed in the light of Adorno's complex thinking, as the main lens for the problematizing of inclusion in education from the perspective of both the private and public sectors, respecting social rights, in addition to Mantoan and Damasceno, pointing out relevant issues in the social and political areas, as well as other authors in the field, in order to build emancipatory knowledge. The thesis also sought to present and analyze the work of the Third Sector, as well as its developments, based on the partnership between the public sector and the private initiative. To achieve these goals, this work sought to use perception and observation, in addition to testimonies that were presented over eight years of experience, dialogues, experiences, and also the realization of the social projects of Institute Superar, currently reframed and in transition to the Incluir Institute. Through this perspective, we seek to apprehend and interpret the phenomena of inclusion and exclusion in those institutions, without losing the focus of this thesis, through two perspectives: inclusive educational policies and practices. Over the course of the research, during the meetings, disagreements and dialogues, it was possible to identify the tensions, contradictions, knowledge and actions of the reality of inclusion versus exclusion that our society experiences daily. Finally, we found that the research carried out in the Third Sector revealed its role in promoting inclusion within an extremely exclusive and strongly bureaucratic structure of the State, in addition to being radically hierarchical. This reflects the challenge and the effort that was to promote the debate on inclusion within the public-private perspective, and that it is possible to affirm its contribution to the humanization, transformation, and democratization of the inclusive process, while still giving light to each context and reality that they must be objects of critical meditation.

Keywords: Education. Inclusion. Critical Theory. Public-private partnership. Third Sector.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I. FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: ASPECTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO VIA TERCEIRO SETOR	21
1.1 Pensando a inclusão em educação na contemporaneidade.....	33
1.2 Inclusão em tempos de exclusão: alguns apontamentos político-legais.....	38
1.3. Acessibilidade na sua multidimensionalidade: potencialidade pró-inclusão.....	44
1.4 Parceria Público-Privada na superação das desigualdades sociais	48
II – “FOCALIZANDO” O PROBLEMA DE PESQUISA: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS EM ANÁLISE A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	54
2. 1 Educação pelas “lentes” da Teoria Crítica	54
2.1.1 Theodor Adorno: reflexões críticas emancipatórias	55
2.2 Educar para emancipar: um princípio inclusivo para afirmação da formação humana	57
2.3 Educação contra a barbárie: um ponto central de reflexão	61
III – O PAPEL DO TERCEIRO SETOR: DIREITOS SOCIAIS E INCLUSÃO EM DEBATE.....	69
3.1 Tessituras inclusivas & terceiro setor: Origem e definições.....	75
3.2 Terceiro setor e as demandas da sociedade: responsabilidades compartilhadas com o Governo	77
3.3 Organizações do terceiro setor: alternativas sociais para afirmação da cidadania ...	81
3.4 Leis de incentivo: em diálogo as demandas sociais e a regulamentação da sociedade	84
3.5 Sociedade Civil e o terceiro setor: protagonismo colaborativo na legitimação dos	

direitos sociais	87
3.6 Caracterizações e definições: ONG, OS , OSC e OSCIP	89
3.7 ONG: desafios da criação de um agente social	94
IV – MÉTODO	102
4.1 Concepção teórico-metodológica da pesquisa.....	102
4.2 Procedimentos de coletas de dados	103
4.3 Objetivos e Questões de estudo	104
4.4 Locus da pesquisa	105
4.4.1 Projetos Inclusivos: ações de afirmação de direitos sociais	106
V – ANÁLISES E DISCUSSÕES DE DADOS: EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NOS PROJETOS SOCIAIS DOS INSTITUTOS SUPERAR E INCLUIR.....	118
5.1 Experiências de participantes do projeto de esporte educacional “Detecção de Talentos na Diversidade”	121
5.2 Experiências de participantes do projeto educacional “Pulsar”	134
5.3 Experiências de participantes do projeto educacional “EsportivaMENTE”	141
5.4 Experiências de participantes do projeto de arte-educação “Literatura Acessível”	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
Anexos.....	187

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa estabelece uma discussão crítica sobre a perspectiva da inclusão social de indivíduos em situação de vulnerabilidade através de projetos de educação viabilizados, desenvolvidos e mantidos pela parceria público-privada.

A premissa inicial foi investigar de que maneira ações continuadas do terceiro setor convergem para a consolidação de uma “plataforma” fundamental para reconfiguração do tecido social no país, possível pela participação das organizações direcionadas para a coletividade.

Estabelecer diretrizes teóricas, filosóficas e políticas está na estrutura basilar deste estudo dedicado a um tema tão necessário e atual: a inclusão social no Brasil do século 21. O presente estudo orienta-se por estudos exploratórios e aprofundados da Teoria Crítica como método. Outra camada da abordagem científica foi a implementação de observações e depoimentos coletados em pesquisa de campo, naturalmente resultante da minha experiência de oito anos como ativista social e, inicialmente, como diretora-presidente do Instituto Superar.

Aqui cabe ressaltar: o “campo” se tornou limitado pelo escopo de trabalho com ênfase no segmento esportivo-educacional. Foi a partir dele, no entanto, que pude obter um novo significado para meu olhar de pesquisadora acerca da inclusão, desdobrado no Instituto Incluir¹, que fundei em 2018. Neste lugar de escuta e observação, a experiência se consolida enxergando a transformação social via relações interculturais de parcerias com atores interessados em discutir inclusão e pluralidade para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Deste modo, o protagonismo do terceiro setor surge ressaltado na possibilidade de consolidação dos direitos sociais, o que somente seria possível através de uma análise crítica.

A trajetória desta investigação nasce na defesa da dissertação de mestrado, quando fui indagada sobre o destino das histórias constitutivas da minha pesquisa. Uma das doutoras da banca teve importância fundamental ao lançar a provocação: “Pense nas crianças, a base da nossa educação precisa saber e aprender mais sobre a diversidade humana”.

Imediatamente após a defesa de mestrado, a proposta da banca cresceu em mim. Surgiu a ideia de escrever para crianças. Ainda em 2014, escrevi e publiquei a primeira história: “A Menina que perdeu a perna”.

Em 2015, minha trajetória profissional foi atravessada pelo convite para ocupar a Presidência do Instituto Superar. Naturalmente precisei trabalhar mais e ganhar fôlego para

¹ Para acesso a todos os dados sobre o Instituto Incluir e sua Transparência Pública, acessar o seguinte endereço on-line: <https://institutoincluir.com.br/transparencia/>

lançar em 2016 a segunda história: “O Menino que escrevia com os pés”. Foi o ano em que o mundo todo se voltou para os Jogos Olímpicos e Paralímpicos sediados no Rio de Janeiro. Ainda em 2016, reinterpretei diversos desafios à frente do Instituto Superar, a fim de pensar na sustentabilidade da organização e fazer a articulação com o poder público e privado para que os projetos pudessem ter continuidade.

Neste mesmo ano, viajei para Portugal inscrita num Congresso Científico de Inclusão para apresentar dados sobre o trabalho desenvolvido no Instituto Superar. A oportunidade abriu novos pontos de contato e conexão ao conhecer o CRID – Centro de Referência em Inclusão Digital, do IPLeia – Instituto Politécnico de Leiria. Dá-se ali o início de parceria que ano a ano se dinamiza e amplia. Hoje, se desdobrou em protocolo de parceria de cooperação bilateral em projetos mútuos. A viagem a Leiria incluiu uma parceira de trabalho Mariana Meira, com quem desenvolvi novo título: “A Princesa que tinha um cromossomo a mais”, lançado em 2017, na Bienal do Livro, no Rio de Janeiro.

Os desafios do cotidiano do terceiro setor continuavam e as parcerias se consolidavam como reflexo de uma rotina dinâmica baseada em muito trabalho. Com o êxito e a vontade de dizer para o mundo que a diversidade humana existe e precisa ser compreendida e respeitada, surgiram mais ideias e mais projetos culturais, esportivos e educacionais, todos via leis de incentivo, nas esferas municipal, estadual e/ou federal.

O fluxo crescente da produção profissional, unindo a pesquisadora e a executiva que formam quem sou, me promoveram a reflexão: “Se estou escrevendo sobre pessoas que têm alguma característica, alguma deficiência, e escrevendo e executando projetos para atender as pessoas com deficiência e suas famílias, preciso pensar e estudar mais sobre acessibilidade, pois a luta é para que todos e todas tenham acesso à literatura, ao esporte e, sobretudo, à educação”.

Em 2018 o trabalho continuou com fôlego renovado, cada passo retroalimentava as próximas etapas. Parcerias crescentes fazem com que estudo e pesquisa se imponham como prerrogativas fundamentais para o aprimoramento que seja capaz de gerar resultados para os projetos do Instituto Superar. Novos parceiros interagiram para viabilizar a aprovação do projeto “Literatura Acessível” na Lei Federal de Incentivo à Cultura. Paralelamente, surge o quarto título da coleção: “O melhor amigo da bengala”. Mais ainda: acontece o lançamento de todos os quatro títulos em território inovador para parâmetros no Brasil, a linguagem multiformato (braille, libras, pictogramas, leitura simples e audiodescrição) e multilinguismo (português e alemão) para honrar o termo acessibilidade.

Breve retrospecto faz-se necessário. A Lei Federal de Incentivo ao Esporte passou por

fases delicadas de implementação. Um dos motivos foram as sucessivas trocas de gestão do DIFE – Departamento de Incentivo Federal ao Esporte, o que gerava morosidade nos processos de análise e conseqüente hiato alongado para a aprovação dos projetos de esporte e educação do Instituto, trazendo a sensação de que a continuidade de tantas realizações poderia estar seriamente comprometida em termos de futuro.

Neste mesmo ano de 2018, o cenário e sua dinâmica geraram a necessidade de reavaliação dos rumos. A um só tempo o impacto social crescia em volume e, conjuntamente, nossos parceiros ratificavam o reconhecimento no trabalho executado, mesmo eco junto ao nosso público atendido.

Dentro da perspectiva educacional que foi impressa por minha gestão no Instituto Superar, que antes era totalmente voltada para a alta performance esportiva, as parcerias se ampliaram significativamente. Com o “olhar” voltado para a dimensão social, o atendimento às famílias e o acolhimento mais sutil de cada detalhe demandado pelas vulnerabilidades apresentadas, passamos de 5 para 17 patrocinadores. De 8 para mais de 50 parceiros institucionais. De 250 atendimentos, nossos projetos saltaram para mais de 3 milhões pessoas alcançadas por meio das nossas ações nos três eixos (esporte, educação e cultura), além do que era voltado exclusivamente para o esporte de alta performance.

Nesse momento histórico, houve a necessidade da minha primeira grande ressignificação profissional dentro do terceiro setor, com o objetivo de ampliar a contribuição para melhorar a vida de pessoas que vivem em vulnerabilidade social.

Sabe-se que este conceito atualmente possui diferentes compreensões. Vignoli (2005) entende a vulnerabilidade como uma falta de acessibilidade às estruturas geradoras de oportunidade ofertadas pela sociedade, pelo mercado ou mesmo pelo Estado. Aponta ainda a vulnerabilidade social como a carência de um conjunto de elementos importantes ao aproveitamento efetivo destas mesmas estruturas geradoras de oportunidade. Busso (2001) define o termo vulnerabilidade como uma falta dos ativos que indivíduos, famílias ou grupos têm para mitigar os riscos que implique diretamente a perda de bem estar e/ou qualidade de vida.

Da mesma forma, Kaztman e Filgueira (2005) expõem uma série de ativos que acreditam serem necessários para o usufruto real do sistema de oportunidades e como a falta relativa a esses ativos pode prejudicar a qualidade de vida. Caroline Moser (1998), entende ser a vulnerabilidade social, fruto da relação entre o acesso à estrutura de oportunidades – do meio em que vive – e a disponibilidade dos recursos materiais e simbólicos dos indivíduos: se houver

um descompasso entre os dois elementos, haverá uma barreira à ascensão social.

Dessa forma, compreende-se que a vulnerabilidade social abrange um conjunto amplo de fatores, interligados de várias maneiras e dimensões, relacionados à situação do indivíduo, família ou grupo, o que propicia maior suscetibilidade a riscos e contingências.

Diante de tal contexto, desenvolvemos, um modelo de atuação no terceiro setor amparado no investimento social privado. No momento em que essa estratégia se configura, também sou levada a acreditar que poderíamos causar impactos sociais positivos ao replicar e amplificar o modelo de investimento para oferecer contrapartidas sociais aos patrocinadores, através da capilaridade dos nossos atendimentos sociais em parceria e em prol do setor público.

Essa ação parte da crença de que é urgente e fundamental intransigir quanto à invisibilidade imposta diante da diversidade humana. Ao diagnosticar essa condição, sou provocada a investigar a missão que assumi de desenvolver ações sociais de impacto através de uma instituição sólida de longevidade assegurada.

A energia dessa realização me fez vislumbrar a articulação, junto com uma equipe multidisciplinar, sobre novas possibilidades de inclusão, definindo a área que gostaria de me dedicar e o propósito de contribuir para uma sociedade mais justa e humana. O trabalho desenvolvido no Instituto Superar com o apoio de incansáveis colaboradores foi bastante gratificante, tendo o Superar cumprido a sua missão. A partir de agora passo a me dedicar a uma missão importantíssima.

Nessa nova etapa, trazemos para a sociedade a centelha inovadora e plural, que guarda o código-fonte da trajetória que desenvolvo em Educação, minha identidade no mundo – a proposta de desenvolver ações e programas de inclusão voltados à educação, destinados aqueles em condição de vulnerabilidade social. Comprometida a seguir atuando, me inspirei e criei o Instituto Incluir. Seu eixo está constituído na missão de ser reconhecido nacional e internacionalmente como referência no desenvolvimento humano através da educação, do esporte e da cultura, a partir de uma linha de ação programática alicerçada fortemente no enfrentamento das desigualdades sociais.

Toda a formulação foi iniciada em 2018, leia-se, tramites burocráticos em instâncias jurídicas até a materialização ora constituída. Daí, justificar-se a manutenção do Instituto Superar. Diante deste cenário, marcado por muitas transformações, se deu meu ingresso no doutorado, o que me permitiu aprofundar o entendimento de minha trajetória profissional como a compreensão de aspectos histórico-políticos estruturantes da trama social brasileira.

Em 2019, os projetos do Instituto Superar tiveram continuidade em paralelo ao Instituto

Incluir. No ano de 2020, quando conseguimos trazer as ações do Instituto Incluir para a sociedade, iniciamos a descontinuidade do Instituto Superar, que segue executando projetos com data para encerrar suas atividades via leis de incentivo no final de 2021. Paralelamente a isso, o meu projeto de ressignificação profissional vem tomando corpo e já tem seus primeiros projetos aprovados em todas as leis de incentivo (municipal, estadual e federal), o Instituto Incluir.

Por intermédio desta pesquisa de doutoramento será possível revelar mais sobre essa trajetória no terceiro setor e como esse tema passa a fazer parte da minha vida, além das ações atravessadas e realizadas a partir do mês de março deste ano com o advento da pandemia da Covid-19 ao Brasil.

A abordagem concernente à classificação filosófica e política da inclusão social dentro do terceiro setor demonstra a necessidade de uma parceria entre os setores público e privado como incentivo à promoção dos direitos sociais.

O papel exercido pelo Poder Público não pode ser menosprezado, assim como o papel do terceiro setor, sobretudo, como um braço do governo no atendimento das demandas sociais e na demonstração de que o estabelecimento de uma parceria é um dos caminhos viáveis para que os direitos sejam, de fato, consolidados.

O processo de identificação das vulnerabilidades sociais é uma responsabilidade geralmente atrelada à assistência social, mas não se limita a este e pode ser exercido dentro de diversos outros contextos. Conforme apresentado ao longo do presente trabalho, as demandas por saúde, educação, assistência e inclusão, são necessidades coletivas e os indivíduos, famílias ou grupos não participantes destas estruturas claramente situam-se em situação de vulnerabilidade social, tornando-se parte de um problema, em tese, passível do auxílio público ou privado, a depender de qual deles o identifica e o combate.

Dentre os conceitos apresentados ao longo do trabalho, ressaltou-se a diferença entre o Primeiro Setor, composto pelas atividades e normas governamentais, o Segundo Setor, composto pelo mercado demarcado primordialmente com a finalidade de lucratividade, e o terceiro setor, atrelado à sociedade civil e suas necessidades, e as instituições que, sem fins lucrativos, organizam e racionalizam um serviço primordialmente público, porém, essencial para a valoração e promoção de princípios e direitos fundamentais ligados ao ser humano.

O conhecimento técnico e o científico formam a base das ações dos profissionais e buscam agregar valor humano, principalmente ligados a questões humanitárias e educacionais. Estas demandas compreendem as várias expressões da questão social que permeiam as relações

estabelecidas, principalmente tendo em vista a natureza dos objetivos das instituições do terceiro setor e as ações desenvolvidas, traduzidas pelos serviços que disponibilizam.

Neste caso, é importante que as organizações contemporâneas, públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, sejam geridas adequadamente de acordo com a estrutura e natureza de suas atividades, consolidando as suas respectivas finalidades.

Assim, na busca por responder a questão-problema da presente tese: “Como a parceria público-privada tem atuado no Brasil contemporâneo na promoção de projetos via terceiro setor, tendo em vista a promoção da inclusão e afirmação dos direitos sociais?”, o presente trabalho apresenta os seguintes objetivos e questões de estudo, cuja centralidade está nas reflexões sobre as possibilidades de inclusão por intermédio do terceiro setor na promoção de projetos sociais.

Objetivos:

- Caracterizar o potencial do terceiro setor como ação política que impacta a vida de pessoas que vivem condições de vulnerabilidade social.
- Apresentar as possibilidades de inclusão e afirmação de direitos sociais por meio da parceria público-privada na promoção de projetos sociais via terceiro setor.
- Destacar políticas públicas de fomento ao terceiro setor que podem, de maneira humanizada, promover a inclusão, na contramão da lógica de exclusão.

Questões de estudo:

- Quais impactos são identificados no processo de inclusão social/educacional dos participantes dos projetos promovidos pelos Institutos Superar e Incluir?
- O que pensam os familiares e os participantes dos projetos promovidos pelos Institutos Superar e Incluir sobre os projetos que participam?
- Quais são as ações no âmbito da inclusão e afirmação de direitos sociais que são desenvolvidas pelos Institutos Superar e Incluir?
- Quais parcerias têm sido estabelecidas, no âmbito público-privado, pelos Institutos Superar e Incluir? Como ocorre esse processo?
- Quais os impactos das parcerias público-privada têm sido observados pelos envolvidos (Governo, Executor e Financiador)?
- Quais as políticas públicas que fomentam o terceiro setor? Quais as suas tensões e desafios? São políticas de inclusão?

Em termos da organização textual, este se estrutura em três capítulos. O capítulo inicial constitui a formulação da situação-problema: aspectos filosóficos e políticos sobre a possibilidade de inclusão dentro do terceiro setor, trouxe aspectos conceituais, históricos, bem como a reflexão sobre hegemonia, emancipação e a inclusão no contexto contemporâneo; a inclusão e a sua necessidade dentro de tempos de exclusão; delimitação de que políticas inclusivas são necessárias e ativas dentro do território nacional, encerrando com a acessibilidade na sua multidimensionalidade e a parceria público-privada.

O segundo capítulo tratou da perspectiva da Teoria Crítica, uma questão extremamente difundida dentro do cenário acadêmico, disseminando os aspectos educacionais explorados nesta, com abordagens de Adorno, e uma ambientação educacional; a importância de estabelecer a educação como um parâmetro de emancipação humana, por meio do princípio inclusivo; e como a educação pode mudar a perspectiva humana sobre a sua relação com a própria sociedade. Por fim, tratou-se da Educação e seu papel contra a barbárie, que Adorno (1995) define como sendo “uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade”, estabelecendo uma reflexão teórica.

O terceiro capítulo abordou o papel do terceiro setor na promoção da inclusão, estabelecendo como se deu sua criação, conceitos e definições, apresentando-o dentro de um contexto social e sua atuação na promoção de alternativas sociais para afirmação da cidadania. Ressaltou-se, ainda, o papel exercido pelas leis de incentivo fiscal, a sociedade civil e sua relação na consolidação de direitos sociais, finalizando com o crescimento do terceiro setor no Brasil, face a sua importância e operacionalização nacional.

O quarto capítulo revela como foi o procedimento da coleta de dados, a metodologia utilizada, apresentando os projetos elencados como sujeitos da pesquisa e o *locus* da pesquisa. No quinto capítulo evidenciamos as experiências dos sujeitos envolvidos na trama dos projetos sociais via terceiro setor, por meio do acervo dos institutos com a análise dos vídeos, depoimentos em mídias sociais e observação.

Desta forma, ao longo do trabalho, afirmamos o debate dentro da perspectiva inclusiva, pública e privada, e a importância de humanizar esse processo. Benevides e Passos (2005) entendem por humanização um resgate ou valorização da imagem idealizada do ser humano, dentro de um processo de conquista de novas possibilidades existenciais (BENEVIDES; PASSOS, 2005).

Vaitsman e Andrade (2005) entendem que a humanização “surge como um princípio vinculado ao paradigma de direitos humanos – expressos individual e socialmente” onde a “fonte mais recente dos princípios da humanização pode ser buscada na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), que se funda nas noções de dignidade e igualdade de todos os seres humanos”. Dessa forma, o debate empreendido em defesa da humanização tem por objetivo confirmar os direitos já concretizados nas normas constitucionais e demais regramentos.



Figura 2 – Festival da Diversidade – Praia de Copacabana – 2019.
Fonte: Fotógrafa Paula Sader, 2019.

“Inclusão não rima com Solidão”

José Pacheco.

I. FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: ASPECTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO VIA TERCEIRO SETOR

Iniciamos este debate trazendo à baila a Constituição Federal de 1988, que afirma a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, assegurando-lhes o direito à inclusão em educação (BRASIL, 1988).

É importante destacar que os princípios de inclusão conflituam com os valores de uma sociedade que aliena o que é ser humano, que desumaniza todas as relações em nome do poder político, que prioriza quem “dá mais”. Em um sistema que subalterniza aqueles que suplicam pela vida, sobreviver se tornou uma questão de honra, pois o viver já não se sabe mais o que é (CALGARO, 2016).

Diante deste cenário, alguns autores balizam minhas reflexões que dialogam sobre a inclusão e a emancipação nos espaços formais e não formais de educação, o que se torna um desafio gigantesco considerando a cultura de barbárie e política de hostilidade que vive/vivemos.

Sob esse prisma, surge nossa problematização central da tese de doutorado. Por meio dos dispositivos legais e do diálogo com o poder público, o privado e a sociedade civil: como é possível a inclusão, por meio de projetos educacionais, esportivos e culturais, reafirmar direitos sociais?

Esta problemática se insere em um dramático cenário da sociedade contemporânea brasileira. Recorrendo às reflexões de Theodor Adorno e Max Horkheimer a respeito da barbárie no século XX, e seus modos racionalizados de administrar assassinatos em massa, bem como diversas e múltiplas violências, compreendemos a realidade atual como um acúmulo e amostra de problemas sociais, políticos e econômicos não resolvidos, resultando na permanência e reprodução das desigualdades sociais no Brasil.

Os dados levantados e sistematizados pelo mais recente *Atlas da Violência* (CERQUEIRA *et al.*, 2021), divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), demonstram o estágio em que se encontra a sociedade brasileira e o papel do Estado diante do diagnóstico observado.

Segundo o relatório, entre 2018 e 2019 ocorreu uma queda de 22% no número de homicídios, de acordo com os registros oficiais do Sistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/MS). Contudo, os autores do Atlas argumentam que se deve observar esses dados com cautela, uma vez que a qualidade dos registros oficiais entrou em

deterioração. Em contrapartida, tem ocorrido aumento expressivo nas Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCI), isto é, mortes violentas onde se torna evidente a incapacidade do Estado em identificar a motivação que gerou o óbito do cidadão. Apenas para observarmos a dimensão do problema, entre 2017 e 2019, este índice (MVCI) teve um aumento de 88%, subindo de 6,2% para 11% (2021, p. 11).

Outro exemplo estarrecedor é a alteração desse índice para o Estado do Rio de Janeiro. A taxa de homicídios diminuiu 45,3% em 2019, enquanto que a taxa de MVCI se elevou para 237% ainda no mesmo ano, conforme apontam Daniel Cerqueira *et al.* (2021, p. 12). Importante destacar que este é um cenário pré-pandêmico. Com a pandemia de Covid-19 no Brasil, presenciamos até a presente data a marca de mais de seiscentos mil mortos no país, em dados oficiais registrados pelo Ministério da Saúde, além da desastrosa e catastrófica administração do Governo Federal na contenção do Coronavírus.

Colocando em suspenso a piora na qualidade dos dados do SIM/MS para o ano de 2019, ocorreu a diminuição das taxas de homicídios em todas as regiões do Brasil, com destaque da região Nordeste. De acordo com Cerqueira *et al.* (2021, p. 12), desde 2016 havia se percebido uma tendência de diminuição neste índice para as regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Porém, mesmo com uma gradual redução dos homicídios no Brasil, o relatório aponta um quadro que se impõe na contramão desta lenta subtração.

A partir de 2019, com o início da nova administração do Governo Federal, eleito no ano anterior, se tem percebido e constatado uma política permissiva ao acesso às armas de fogo, estimulada pela gestão recém empossada. Com a facilitação e flexibilização ao acesso, as novas regulações sobre o porte e uso de armas de fogo podem favorecer crimes interpessoais e passionais, além de potencializar o suprimento do mercado ilegal de armamentos, haja vista a recorrência das relações criminosas entre forças de segurança do Estado com o tráfico de drogas e as milícias (2021, p. 14).

Nesse sentido, a conjuntura coloca em evidência a contradição de o país ter experimentado uma redução significativa do acesso a armas de fogo, contando a partir da promulgação do Estatuto do Desarmamento de 2003, que ajudou a frear a escalada de homicídios. Em menos de vinte anos, o próprio Estado começa tentativas de desmonte deste Estatuto, com o objetivo de facilitar o acesso a armas pela sociedade civil. Além disso, torna-se evidente alguns outros graves problemas, como o recrudescimento da violência no campo, com assassinatos de indígenas, sem-terras, quilombolas e lideranças agrárias, além da violência policial, que produz vítimas civis e dos próprios policiais. Soma-se a estes graves problemas a progressiva politização das forças de segurança pública, como as polícias militares, colocando

em risco uma sociedade que já vive experimentando violências diárias e as próprias formas de organização democrática e popular, como destacado no relatório por Cerqueira *et al.* (2021, p. 14-15).

Mas, isso não é tudo. Em levantamento recente, os dados sobre violência policial deixam-nos consternados ao demonstrar que duas crianças e adolescentes foram assassinadas por dia, em média, pelas mãos das polícias no Brasil em 2020. Por exemplo, em 2016, as mortes pela polícia constituíam 4% das mortes violentas de vítimas entre 10 a 19 anos; em 2020, o número pulou para 16%; sendo que 80% foram meninos negros assassinados pelas forças de segurança do Estado².

Estes problemas não constituem o quadro total da real degradação dos Direitos Humanos no Brasil, mas apontam, em grande medida, as dimensões alargadas da deterioração da dignidade da vida da população brasileira mais periférica e desrespeitada como sujeito de direitos. O relatório do Atlas da Violência de 2021 agrega ainda dois elementos fundamentais para encararmos a profundidade das violências, entendendo todo este breve panorama apresentado aqui como uma situação de barbárie progressiva. A violência contra pessoas com deficiência e a violência contra indígenas foram incluídas como objetos de levantamento de dados e estudo³.

Para Cerqueira *et al.* (2021, p. 70), a violência contra pessoas com deficiência é objeto de estudo ainda pouco estudado em nosso país. O relatório indica que há uma forte correlação entre violência e deficiência, onde a violência contribui para a ocorrência da deficiência, ou pela desoladora constatação de que pessoas com deficiência se encontram mais expostas a sofrer violência. Como exemplo, verifica-se que o Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (Viva), do Ministério da Saúde, aponta para o período entre 2011 e 2019, um aumento de 3,0 mil casos para 7,6 mil casos de notificações de violências interpessoais contra pessoas com deficiência, um número que pode ser muito maior, pois há níveis elevados de subnotificação para as regiões Norte e Nordeste do país (2021, p. 71). Importante destacar que o relatório buscou compreender o conceito de pessoas com deficiência como: deficiência física, alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, com comprometimento físico, neurológico ou sensorial; deficiência intelectual/cognitiva, funcionamento intelectual com limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades

² Para uma observação com mais detalhes, ver matéria divulgada pelo portal Ponte Jornalismo, no dia 22 de outubro de 2021, em: <https://ponte.org/policia-matou-duas-criancas-e-adolescentes-por-dia-no-brasil-em-2020/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

³ Nesta tese a discussão se interessa na violência contra pessoas com deficiência. Não negligenciando a violência contra os povos indígenas, contudo, este problema foge aos objetivos aqui propostos.

adaptativas, como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho; deficiência visual, cegueira visual ou baixa capacidade de visão; deficiência auditiva, perda bilateral, parcial ou total, com perdas auditivas que podem ser leves, moderadas, severas ou profundas; múltiplas deficiências, associação de duas ou mais deficiências (2021, p. 72).

Com dados de 2013, a Pesquisa Nacional de Saúde, realizada pelo IBGE, apontou que 6,2% da população brasileira possui pelo menos um dos quatro tipos de deficiência mencionados acima, isto significa 7,2 milhões de pessoas com deficiência visual (3,6% da população), 2,2 milhões com deficiência auditiva (1,1%), 2,6 milhões com deficiência física (1,3%) e 1,5 milhão de pessoas com deficiência intelectual inata ou adquirida posteriormente (0,8%, destes, 1 milhão nasceu com alguma deficiência, ou 0,5%). Neste quadro geral, o ano de 2019 registrou 7.613 casos de violências contra pessoas com deficiência no sistema Viva-Sinan, importante destacar que esses registros apresentam ao menos um dos quatro tipos de deficiência (2021, p. 72).

Em linhas gerais, esta parte da população está exposta à violência doméstica como a principal situação que envolve violência interpessoal contra pessoas com deficiência, onde as mulheres são as principais vítimas. Em dados de 2020, as principais violências sofridas e notificadas foram a violência física, com 53% dos casos; violência psicológica (32%); e violência por negligência ou abandono (30%). Nestes dados, a violência física tem mais registros para todas as pessoas com deficiência, com exceção para aquelas com deficiências múltiplas, em que prevalece a negligência (50% dos casos). A violência sexual aparece entre as pessoas com deficiência intelectual (35%), sendo que são mais altas para mulheres a violência sexual (36%) e violência psicológica (28%), enquanto que para homens com alguma deficiência, as violências sexuais e psicológicas são de 26% e 10%, respectivamente (2021, 74-77).

Diante disso, esses dados reforçam nossa problemática de que um contexto de barbárie agrava as diferentes vulnerabilidades sociais, pois, como confirma o relatório, essas violências cometidas contra as pessoas com deficiências reforçam a fragilidade e vulnerabilidade, já vítimas e sofredoras de processos de exclusão social, segregação, preconceitos e estigmatização das diferentes pessoas que possuem alguma diferença biológica ou psicológica (2021, p. 78).

Logo, compreendemos que práticas de inclusão social pela educação são medidas que podem produzir a transformação da própria comunidade no manejo das pessoas com deficiência. Para entender a inclusão em educação, deve-se primeiro entender que a proposta não foi concebida apenas para determinados estudantes e sim para todos, sem distinção;

entender que somos diferentes. Esta é nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, sentimos com intensidades diferentes, agimos de formas diferentes e tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de maneiras diferentes.

A prática da inclusão se constitui na tomada de consciência da diversidade dos estudantes e deve ser valorizada, pois as “escolas inclusivas” são escolas para todos, o que recomenda em um sistema educacional que se reconheça e consinta as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos estudantes. Com esta visão, não somente pessoas com deficiências teriam ajuda, mas também todos os estudantes que, por diversos motivos, exibissem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (MANTOAN, 2013).

Desta forma, esta pesquisa toma como base a perspectiva histórica, cultural e política do desenvolvimento humano. Assim, é possível compreender que a interação entre os sujeitos, intercedida pela cultura a partir de métodos e intervenções pedagógicas em todos os espaços e especialmente no espaço escolar, é essencial para o processo de aprendizagem destes sujeitos. Isto é, a mediação entre o professor e o aluno é de extrema importância, uma ponte para o desenvolvimento, sendo pré-requisito para o aprendizado.

Compreendendo o cenário que envolve a temática “inclusão e direitos sociais: a parceria público-privada na promoção de projetos via terceiro setor”, definimos pesquisar e analisar estudos que se aproximam deste tema e, após a análise constatamos que, de 2000 a 2020, de acordo com a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações são absolutamente bissextas as pesquisas de pós graduação e que nenhuma delas tratava diretamente da relação inclusão, direitos sociais e projetos via terceiro setor, confirmando que essa temática ainda é pouco presente nas pesquisas acadêmicas do cenário nacional.

Quadro 1 – Dissertações e Teses sobre a temática: Inclusão e direitos sociais: a parceria público-privada na promoção de projetos via terceiro setor – 2000 a 2020.

Dissertações	Teses
Transcendência inclusiva: do legal ao social: a invisibilidade dos excluídos e a importância da tutela processual individual dos direitos fundamentais para a consagração da dignidade da pessoa humana – UNICAP/2011	Terceiro setor – UFSC/2001
Imunidades tributárias ao “terceiro setor” – UPM Universidade Presbiteriana Mackenzie/ 2001	Terceiro setor: o dialogismo polêmico – FGV/2002
Qualidade de serviços nas organizações do terceiro setor – USP/2001	Comunicação para a Sustentabilidade em Organizações do terceiro setor – USP/2018
Qualidade de serviços nas organizações do terceiro setor – USP/2001	
Justiça social e estratégias de posituação dos direitos fundamentais sociais na Constituição brasileira de 1988: o mínimo vital como condição à inclusão e desenvolvimento sociais – PUC SP/2010	
A intervenção social do terceiro setor no contexto do neoliberalismo – UFES/2010	
Condições e contradições por direitos sociais e inclusão: uma análise sobre as movimentações e mediações de pessoas com deficiência em conferências de saúde – Fundação Oswaldo Cruz/2012	
Efetividade dos direitos sociais e sua dimensão econômica: relação entre lei, inclusão e prosperidade – UFMG/2016	
Direito a moradia: a questão da inclusão das instituições sociais/ONGS na implementação de moradias do Programa Minha Casa, Minha Vida em Manaus – UFAM/2016	
O direito de ser diferente: uma análise do direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência – UFPA/2018	

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2020.

<https://bdtb.ibict.br/vufind/>

Através da análise do quadro 1 realizada com pesquisas sobre inclusão, direitos sociais, parceria público-privada e terceiro setor, percebemos que as pesquisas inexistem ou ainda se

encontram muito iniciais. Esta análise nos revelou uma incipiência nesta área, o que nos indica para a relevância e necessidade de pesquisas na área, justificando a importância do estudo em questão.

Isso vem de acordo com o entendimento do professor Damasceno (2010), que destaca que a inclusão em educação é um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Existe – neste movimento – a procura da realização de oportunidades de ingresso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação histórica. Ademais, pode ser mencionado que o desenvolvimento está para a aprendizagem assim como a sombra para o objeto que a projeta.

Para Vygotsky as pessoas se educam nas trajetórias de vida, ou seja, nada é determinante, o que contribui para desmistificar a preeminência da deficiência, pois tudo é interferido e construído (VIGOTSKY, 2016). Em vista disto, a presença da pessoa com deficiência na sala de aula e em espaços não formais de aprendizagem não pode ser estigmatizada pela reclusão ou apenas pela assistência preventiva.

A escola precisa, fundamentalmente, ser um campo de aprendizagem e desenvolvimento humano, que deve ter como objetivo a construção de novos significados, proporcionando a socialização, autonomia e a melhora da autoestima, não um “campo de concentração”, que “mata” e deixa pessoas fadadas à não participação social.

Para Adorno (1995) a educação deve, simultaneamente, buscar a emancipação humana e evitar a barbárie. O autor expõe a necessidade de termos em mente que o caminho para a transformação efetiva está na relação estabelecida entre a sociedade e a escola, lembrando que sua geração vivenciou, durante o período da Segunda Guerra Mundial, o que ele chamou de “retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro”. Uma situação que revelou o fracasso de todas as situações que a escola aborda e que, enquanto a sociedade gerasse a barbárie a partir de si mesma, esta seria uma ameaça permanente à instituição escolar⁴.

Adorno chamou a barbárie de “terrível sombra sobre a nossa existência”, entrando diretamente em choque com a formação cultural. Devido a isso, julgou a “desbarbarização” dos indivíduos da maior importância, a verdadeira garantia de sobrevivência da humanidade e que esta deveria ser o objetivo da escola, mesmo que alcançado de forma limitada. Nesse ínterim,

⁴ Assistir o seguinte documentário que se encontra disponível on-line: <https://www.youtube.com/watch?v=wAbKk9gct-c&t=13s>

Adorno destaca que o primeiro passo para a desbarbarização é a escola se livrar da pressão exercida pelos tabus, devido ao fato de estes serem as fontes primárias da barbárie, levando ao autoritarismo escolar e mitigando a emancipação do indivíduo (ADORNO, 1995).

Em acordo com as questões apresentadas, esta pesquisa busca ser coerente em sua contribuição, pois no contexto atual poucas são as ações de acompanhamento da efetivação de políticas públicas na área da inclusão em educação via terceiro setor.

A vida política pertence a uma comunidade, única maneira de manter a dignidade humana, com a vigência da liberdade enquanto política. Destaca-se, ainda, que a política é a definição de conhecimento absoluto e soberania: arriscar a totalidade de uma vida.

Ao tratar de Educação e Emancipação, Adorno (1995) relata o papel da educação para impedir a volta da barbárie, o retorno do nazismo, pois somente a educação pode evitar este retorno. “Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: evitar que Auschwitz se repita” (ADORNO, 1995, p. 119).

Ainda nas palavras de Adorno (1995), a exigência de emancipação parece ser clara em uma democracia, embora não seja o que acontece com a sociedade. Em tempos de escola sem partido para um partido, em tempos de condicionamento dos professores e dos estudantes, em tempos de barbárie, nos quais a pedagogia caminha para o não diálogo, em que a nossa sociedade se encontra com a consciência adormecida, sem pluralismo de concepções, em tempos em que o professor não tem liberdade para ensinar e o aluno se encontra aprisionado para aprender, em tempos da mordaza, do controle, da hegemonia, da neutralidade e do analfabetismo emocional, não há emancipação⁵.

De acordo com o autor Fernandes (2006), a Revolução Burguesa no Brasil reage de maneira predominante, reacionária e ultraconservadora, em períodos de capitalismo competitivo, da concretização da burguesia, de um Estado autoritário, do método de modernização do Brasil, da conservação do sistema escravista, que prossegue afligindo e assombrando a classe trabalhadora: não existe emancipação. Existe, isto sim, uma preponderância do poder burguês, o que tornou o Estado brasileiro uma instituição oposta à participação democrática da população.

No pensamento de Adorno, está presente a ideia de que democratizar significa formar indivíduos com autonomia. Sem a concepção das subjetividades, o que temos é uma sociedade de poucos indivíduos pensando pela maioria, e preconiza o que essa minoria determina. Isso

⁵ Para uma discussão crítica sobre o projeto “Escola sem Partido”, ver: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação Democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP UERJ, 2018.

não é democracia, nem mesmo autonomia. Os indivíduos que se submetem a essa lógica são os que se identificam levemente com o coletivo, sem nenhum tipo de reflexão crítica. O indivíduo crítico é capaz de se perceber como parte da cultura, até porque não existem indivíduos sem a cultura, mas é importante que não se confundam com ela. O que Adorno nos propõe como reflexão é que a democracia se constitui no desejo de libertar a consciência das amarras e engessamentos ideológicos sociais, o que podemos dizer que só através do conhecimento e autoconhecimento e reflexão crítica, da luta pela libertação do pensar livre é que será possível alcançar a emancipação.

Há uma burguesia brasileira que determina as direções do seu projeto, num modelo excludente, que se favorece, um modelo desigual que deu certo e que foi pensado para ser como é. A classe dominante quer manter a hegemonia.

Contudo, não se deve deixar de lembrar que a chave da transformação decisiva reside na sociedade, em sua relação com a escola. Em *Tabus acerca do Magistério*, Adorno (1995) explica a análise e assegura que a escola não é exclusivamente o objeto:

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência (ADORNO, 1995, p. 116).

O autor Adorno (1995) destaca, ainda, a barbárie e o nazismo, em que este seria um caso de manifestação da barbárie. Durante o nazismo, a violência física se torna algo banal e as pessoas passam a se identificar com ela, mesmo desvinculada de objetivos racionais.

Já o desempenho da educação, no entendimento de Adorno (1995), deve visar a prevenção da volta da barbárie, isto é, o retorno do totalitarismo, do nazismo. Este retorno é uma possibilidade de existir e é justamente por ter esta linha de pensamento que se demonstra a preocupação do autor.

As condições histórico-sociais que engendraram o nazismo ainda existem e, por isso, é preciso impedir o seu ressurgimento. Se a possibilidade do retorno da barbárie existe, então a educação assume um papel importante no sentido de prevenir e impedir tal retorno. A análise de Adorno mostra uma forte influência de Freud e sua concepção sobre o processo civilizatório. Freud afirma que a civilização produz e reforça o aspecto anticivilizatório. Adorno parte disto e afirma que esta tese freudiana é fundamental para se realizar uma reflexão sobre Auschwitz e

tentar evitar o seu retorno. Mas, na atualidade, evitar o retorno da barbárie é extremamente difícil devida à alteração dos pressupostos objetivos, que tanto geraram como são as condições de possibilidade do nazismo (FREUD, 1978).

No entanto, Adorno explica seu entendimento, segundo a qual a ênfase deve recair sobre os aspectos subjetivos. Quais são estes aspectos subjetivos? São aqueles que remetem à psicologia dos entrelaçados no holocausto, porém não a das vítimas, mas a dos perseguidores:

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca destes mecanismos. Os culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem pra os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 121-122).

Seguindo o entendimento de Adorno, a primeira infância assume um papel primordial. Fundamentado na psicanálise freudiana. O autor esclarece que a formação do caráter do indivíduo se dá no decorrer da primeira infância, pois o processo de civilização provoca uma pressão e um sentimento de claustrofobia que é aguçado num mundo administrado, que provoca uma procura em superar esta questão, e a violência é uma das formas como se tenta consolidar tal “fuga da civilização” (ADORNO, 1995, p. 121).

Com isto, o membro da sociedade, o sujeito, ao mesmo tempo externa a sua maneira de ser no mundo e a interioriza por meio dos procedimentos de socialização primária e secundária (BERGER, 2002).

Logo, de acordo com Adorno, que segue com o entendimento de que quanto mais intensa é a repressão, mais intensa também será a recusa da repressão, a tendência é de haver aumento da “raiva contra a civilização”, e ações irracionais contra ela. A civilização gera anticivilização, um processo de integração e ao mesmo tempo de desintegração ou, “desagregação” (ADORNO, 1995).

Com isso, a violência não pode atingir a civilização em sua totalidade e por isso são eleitos alguns segmentos no seu interior, geralmente, os mais fracos e, muitas vezes, considerados (independentemente de tal consideração ser verdadeira ou falsa) felizes. Assim, Adorno atribui grande importância ao que ele denominou “educação após Auschwitz”, que teria

dois aspectos:

A educação durante a primeira infância e, o outro, um processo de esclarecimento da população, que seria um processo abrangente e geral que criaria um clima cultural e social que se tornaria um obstáculo para a repetição da barbárie. É neste contexto que Adorno critica a tese que aponta para a necessidade de “recuperar a autoridade” ou a realização de um “compromisso”, e nem se trata, também, de se limitar ao caso alemão, que pode até contribuir para a explicação do fenômeno nazista naquela época, mas não tem um papel relevante para evitar o retorno da barbárie (ADORNO, 1995).

Visando a impedir estas referidas “soluções”, Adorno revela sua opinião:

O que a psicologia profunda denomina superego, a consciência moral, é substituída no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis, como foi possível observar com muita nitidez também na Alemanha depois da queda do Terceiro Reich. Porém, justamente a disponibilidade em ficar do lado do poder, tomando exteriormente como norma curvar-se ao que é mais forte, constitui aquela índole dos algozes que nunca mais deve ressurgir. Por isto a recomendação dos compromissos é tão fatal. As pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanente estado de exceção de comando. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação (ADORNO, 1995, p. 124-125).

Porém, é válido mencionar que existem diversos impedimentos para a concretização desta proposta, e Adorno percebe várias delas:

O campo e sua oposição à cidade, a inclinação para a violência nas grandes cidades e as pessoas com “traços sádicos reprimidos” morando nelas, bem como as relações existentes em esferas sociais específicas, tal como o esporte, que produzem uma tendência para a regressão. Isto tudo está relacionado com a velha estrutura social estreitamente ligada à autoridade e ao caráter autoritário. Mas Auschwitz foi possível devido à identificação cega com o coletivo e o preparo para manipular as massas e coletivos (ADORNO, 1995).

Isso se dá pois trata-se do ponto de vista tradicional de educação, direcionada para a severidade, a repressão do medo e para o caráter manipulador. Um protótipo exposto por Adorno de consciência coisificada é o que ele chama de “fetichismo da técnica”, que consiste em uma idolatria por coisas, máquinas, em si mesmas. O fetichismo da técnica cria uma relação do homem com ela que contém algo de “exagerado, irracional, patogênico” (ADORNO, 1995).

Para o autor a possibilidade é a incapacidade de amar, o que não constitui uma defesa sentimental e que moraliza o amor, uma vez que esta incapacidade alcança hoje a todos, com diferença de grau. Diante do exposto, o amplo ponto é o questionamento do papel da educação, tendo este contexto que Adorno diferencia entre os “assassinos de gabinete” e “ideólogos”, por um lado, e aqueles que destacam as ações violentas por outro. Ele pensa que, contra os assassinos de gabinete e ideólogos, a educação pode fazer muito pouco, ela dificilmente poderá evitar seu ressurgimento.

Contudo, é possível, por meio da educação, evitar que aqueles que praticam as ações violentas o façam: os subordinados e serviçais, aqueles que eliminam outros contra suas próprias veemências, aniquilando eles mesmos, e que, desta forma, eternizam sua própria servidão. Este é o modo como a educação pode desempenhar o seu papel, evitando a volta da barbárie, o que, de acordo com o autor, é um ponto decisivo para a humanidade sobreviver.

Contudo, é válido mencionar o surgimento de um questionamento: é suficiente evitar a barbárie? A educação teria somente este papel preventivo?

O texto *Educação após Auschwitz*, publicado por Adorno (2015), em que pese haver informações que podem abrir caminho para uma concepção mais extensa, aponta para uma visão meramente preventiva da educação, e passa a admirar ainda a questão da emancipação. O autor ressalta, em outras pesquisas, a questão da emancipação e expõe um entendimento que cria uma união indissolúvel entre emancipação e barbárie, isso é, a emancipação é instância de combate a barbárie. Têm-se que a emancipação, no ponto de vista de Adorno, não alude somente ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social.

Ela é pressuposto da democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um, tal como acontece nas instituições que são representadas. É preciso supor, para evitar um resultado irracional, que cada um possa se servir de seu próprio entendimento.

A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem-sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é condição daquela.

Para Fichte (1813), a emancipação ganha maior atenção, notadamente se o que se deseja for ponderar a perspectiva política do mesmo, pois para o autor a emancipação política é também uma emancipação ontológica: depende de uma crença, uma crença coletiva na autoridade, originária de um ser sempre transcendente e artificial (ou contrafático), com uma percepção ininteligível do real. Ainda nas palavras de Fichte, a despeito de todas as ampliações que o Idealismo Alemão atribui ao conceito, uma particularidade antiga e forte da emancipação se conserva, no entanto, inalterada: o agente da emancipação é ainda o Estado. É ele que realiza a emancipação política e ontológica da humanidade (FICHTE, 2003).

Logo, a educação precisa colaborar para o procedimento de formação e emancipação, colaborando para criar qualidades em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.

1.1 PENSANDO A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Pode-se perceber que a educação avança com as modificações que a inclusão do estudante com deficiência em salas de aulas do ensino regular, refletindo na sociedade. Este também é um dos grandes desafios que a escola brasileira vem enfrentando.

Para Wilson (2000 apud SANCHES; TEODORO, 2006), a inclusão, na contemporaneidade está ligada a outros marcos, como igualdade e direitos humanos, e está centrada nos múltiplos movimentos que são conhecidos como minorias.

Logo, a inclusão de um indivíduo no espaço escolar não se restringe à análise inicial de como se dá, é ainda a aceitação de que todo indivíduo é singular e que estas singularidades devem ser respeitadas dentro e fora do ambiente escolar.

Ressalta-se que a inclusão na contemporaneidade é por muitos mencionada, embora muitas vezes fique apenas no papel, o que prova que a sociedade necessita apreender – para se analisar como uma sociedade de pendências – que são necessárias leis que obriguem as pessoas a respeitar os direitos das pessoas com deficiência, o que por diversas ocasiões não acontece. Por vezes há um desconhecimento da legislação vigente, o que denota falta de interesse pela cidadania e pela construção de uma sociedade emancipada e humana.

É inaceitável que a sociedade não se atualize. O que se vê é que a mentalidade da média da população segue arcaica, com pensamentos apenas aceitáveis em outros séculos, quando não se apresentavam esclarecimentos médicos, científicos e informações mais plurais sobre a deficiência. Com isto, via-se a pessoa com deficiência como um ser humano incapaz, um incômodo para a sociedade (FERNANDES, 2011, p. 121).

É possível dizer que houve avanços e que hoje já se reconhece que a deficiência não é castigo de Deus, nem tampouco as pessoas com deficiência são incapazes. Elas têm, sim, suas demandas específicas, mas nem de longe é correto dizer que não contribuem para a sociedade. Isto é inconcebível, porque o que se vê é a permanência da cultura de tempos idos, quer pela ausência de conhecimento ou porque pertencemos a uma sociedade que ainda traz o preconceito enraizado, independentemente do contexto social, histórico e temporal em que se viva. O tempo passa, mas o preconceito se mantém. Antes, de forma declarada, aberta. Hoje, dissimulado ou encoberto. Muitas décadas se passaram, gerações se formaram, e o homem evoluiu, a ciência se desenvolveu, mas a discriminação permanece, as desigualdades sociais ainda saltam os olhos.

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como uma ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes. Isso é o que permitirá a experiência do convívio

das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da inclusão em educação, em contraponto à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. E, assim, caracterizando-se como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista (DAMASCENO, 2010).

Quando se aponta outros componentes para que se possa entender a produção da inclusão na contemporaneidade, pode-se notar que a emergência, do ponto de vista da inclusão em educação, fez com que abandonássemos o encontro com a centralidade da educação especial nos discursos oficiais.

Destacamos a importância da educação como agente de transformação e no desenvolvimento da “consciência verdadeira” do indivíduo, que, segundo Adorno (1995), torna-se capaz de se opor à dominação.

E, assim, sugerindo a necessidade de formar docentes para a transformação da escola regular em escola inclusiva, para todos. Logo, a educação especial passa a ser determinada como um campo que intercciona todos os níveis e modalidades de ensino da escola regular.

Destaca-se, nesse sentido, o excerto dos ensaios pedagógicos *Construindo escolas inclusivas* (2005):

Na educação escolar, a inclusão veio revolucionar o sistema e as propostas curriculares vigentes. A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos. A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, atendendo-se às peculiaridades de cada aluno. A inclusão implica em mudança de paradigma, de conceitos e posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional. Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas/aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral (BRASIL, 2005, p. 174).

Lunardi (2003) explica que não tem a intenção de expor uma relação de fatos, acontecimentos, situações ou datas; pelo contrário, a intenção é, com a problemática lançada, advertir algumas ocorrências históricas que são importantes para a percepção do aprimoramento na inclusão em educação, assim como na necessidade de formação de professores e gestores para esse contexto.

Cabe realizar um esforço na compreensão dos termos *educação inclusiva* utilizado na legislação e *inclusão em educação* que elencamos como norteador desta pesquisa. Segundo Mônica Pereira dos Santos (2002), a Declaração de Salamanca deixou claro que toda educação é especial, pois deve atender com qualidade todos os estudantes, da forma mais ampla possível.

Partindo do diagnóstico do sistema educacional, Santos sugere pensar em três dimensões essenciais, como a criação de culturas inclusivas, o desenvolvimento de políticas inclusivas e a orquestração de práticas de inclusão.

Santos tem como base a reflexão de Booth (2000), refletindo que a criação de culturas inclusivas nos sistemas sociais (educacional, saúde, etc) e em suas instituições (ministérios de Estado, hospitais, escolas) leva à formação de comunidades seguras, colaboradoras, onde todos e cada um são valorizados, estimulando o desenvolvimento de todos os alunos. Uma cultura inclusiva favorece valores inclusivos, compartilhados entre todos os sujeitos que frequentam os espaços educacionais, sendo transmitidos para os novos membros da escola por meio da experiência diária de trocas nesta cultura.

Tomando como referência estes elementos, Santos (2002, p. 115) aponta como exemplos dois aspectos que podem servir como indicadores, ou pontos de partida, para a criação de culturas inclusivas, tais como a criação de uma comunidade inclusiva e o estabelecimento de valores inclusivos. Algumas perguntas que a autora levanta são fundamentais como fio condutor para esta direção:

[...] Todos se sentem bem-vindos na escola? Os alunos ajudam-se uns aos outros? O staff colabora consigo mesmo? Staff e alunos tratam-se com respeito? [...] Há uma filosofia de inclusão compartilhada pelos pais, alunos e staff da escola? Os alunos são igualmente valorizados? A escola se esforça para minimizar práticas discriminatórias? (SANTOS, 2002, p. 115).

Considerando estas primeiras sugestões, a dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas diz respeito à inclusão como um fator presente e assegurado na escola, atravessando todas as políticas, com o objetivo de que todos os alunos participem como agentes transformadores. Nesse sentido, a escola deixa de ser vista como mera estrutura administrativa e órgão responsável pela organização da educação, transformando-se num espaço para o desenvolvimento de uma escola para todos e de apoio à diversidade. Isso implica a escola como lugar de se preocupar com todos ao seu redor, desde a adaptação dos novos funcionários aos valores inclusivos, até a se questionar se a instituição está ou não admitindo todos os alunos de sua área local, bem como se todos os alunos estão sendo valorizados (SANTOS, 2002, p. 116).

Por fim, pensar sobre a orquestração de práticas de inclusão torna a reflexão e a ação sobre o ambiente escolar como elementos em atualização constante, de modo a se questionar o grau de inclusão presente nas práticas desenvolvidas na escola. Santos (2002, p. 116-117) aponta em investigar a forma como a aprendizagem é orquestrada e como são mobilizados recursos. As aulas estão preparadas para lidar e atender com a diversidade de alunos? Há acesso para todos? Há compreensão sobre diferenças? Os alunos são estimulados a se envolver com o

processo de aprendizagem e a aprender a colaborar uns com os outros? Os professores também são estimulados nesse sentido, em apoiar o respeito mútuo, a aprendizagem e a participação de todos?

Estas são algumas das reflexões que foram apresentadas por Mônica Pereira dos Santos, em artigo do início deste século. Naquele momento, procurou mapear as condições do que já havia sido pensado no plano institucional, com vistas a investigar com profundidade as instituições e produzir propostas eficazes de inclusão. O ponto central defendido por Santos é não se perder a compreensão do problema como um processo interminável de inclusão, pois sempre haverá a demanda de se caminhar em direção à inclusão,

[...] porque as necessidades para pôr em prática aquilo que identificamos como inclusão hoje, provavelmente serão diferentes amanhã, porque os excluídos de amanhã não serão, necessariamente, os mesmos de hoje, nem os motivos que os excluem serão os mesmos de hoje (SANTOS, 2002, p. 117).

Assim, Santos reflete a partir da Declaração de Salamanca que uma definição de educação inclusiva se refere a mudanças sistêmicas no nível da escola e do distrito onde se localiza a escola, considerando também o planejamento educacional no nível do governo local e federal. Em linhas gerais, a reflexão da autora neste momento buscou trabalhar as relações entre inclusão e integração, de modo que não caberia estabelecer que a inclusão ultrapassa ou supera a integração. A inclusão abrange e ressignifica a integração. Pois incluir também é integrar. Por exemplo, Booth e Ainscow (2002) argumentam que a inclusão se inicia com o reconhecimento das diferenças entre os alunos, em tornar as escolas ambientes estimulantes e apoiadores para todos.

Em artigo recente, Santos (2017) argumenta que a inclusão em educação é um processo, considerando que as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão e suas relações dialéticas possibilitam compreender a pluralidade como elemento fundamental para o aprimoramento das interações em sala de aula. Assim, Santos (2020) tem aprofundado sua perspectiva na linha de entender a inclusão em educação numa chave designada como omnilética, percebendo os fenômenos humanos e sociais a partir de um olhar que busca os entrecruzamentos e determinações mútuas entre cinco dimensões: cultural, política, prática, dialética e complexa.

Segundo Solange Monteiro e Paulo Ribeiro (2019), o lugar atribuído às crianças com deficiência, nas pesquisas, pelo poder público e pela sociedade, é ainda o lugar da invisibilidade, pois essas crianças foram direcionadas a ocupar um “não-lugar”, isto é, um espaço em que direitos sociais e cidadania lhes são negados. Esta reprodução social de estigmas, preconceitos

e desconhecimento dos direitos são um dos principais problemas para a implementação e desenvolvimento da inclusão em educação.

Paulo César Dias e Irene Maria Cadime (2018) apontam a importância da inclusão em educação ocorrer com crianças no contexto pré-escolar, para os autores, a idade nesse momento inicial da vida corresponde a um período crítico para o desenvolvimento de suas competências, concernentes aos domínios cognitivo, social e emocional, o que revela a necessidade urgente de práticas inclusivas sejam implementadas neste primeiro ciclo escolar, com a potencialidade de desenvolver as crianças imersas nestas perspectivas da inclusão em educação, com a possibilidade de crianças com deficiência maximizar suas capacidades e promover valores inclusivos com crianças sem deficiência, em conjunto.

Uma ferramenta em convergência, que corresponde com o aprofundamento e acesso a inclusão, é o que vem sendo proposto por Célia Sousa et al (2019), no que diz respeito ao uso de livros multissensoriais. Partindo do direito da educação para todas e todos, no contexto da inclusão e da diversidade, os recursos e práticas educativas como possibilidade de leitura mais acessível contempla a conjugação de estratégias que favorecem a comunicação e interação com o leitor, o que possibilita que saberes sejam acessíveis em diferentes faixas de idade, trabalhados de forma pedagógica com o objetivo de serem adaptados a diferentes públicos.

Outro problema que a inclusão em educação vem tratando é o de promover o acesso de crianças com surdez na interação em comunidade, sem que ocorram perdas e ausências em seus processos de aprendizagem. Segundo Célia Sousa e Liliana Neto (2018), profissionais de educação e saúde demandam a necessidade da adaptação de livros para crianças, para que assim todos tenham oportunidades de aprendizagem equitativas e adequadas. Contudo, nem todos se comunicam da mesma forma e essa diferença acaba levando à não-inclusão. A criança surda, por exemplo, fica restrita e condicionada a uma comunicação que requer de respostas diferenciadas e acessíveis a ela. Nesse sentido, as autoras expõem um processo de desenvolvimento de material didático que inclua o aluno surdo, em específico, produzido em linguagem bilíngue, para que possa ser compartilhado entre crianças surdas e não-surdas.

A inclusão em educação tem um papel fundamental no processo de amadurecimento dos sujeitos, uma vez que fomenta a sensibilidade para a compreensão da diversidade existente na sociedade, a fim de reconhecê-la como parte da mesma. Em recente pesquisa, Célia Sousa e Marta Nogueira (2021) lançam a atenção para o papel das emoções na inclusão laboral de pessoas com deficiência. Isso nos permite pensar como se encontram as condições de inclusão para além do espaço formativo e pedagógico das instituições de educação, e observar como a inclusão, a não-inclusão ou a precariedade da inclusão está sendo sentida pelos sujeitos com

deficiência em idade adulta. Para as autoras, essas pessoas ainda não encontram o mesmo acesso às oportunidades de trabalho que os seus colegas de trabalho conseguem. A pesquisa contribui para maior percepção e clareza sobre a condição das pessoas com deficiência têm sobre as suas emoções nos locais de trabalho e do processo de inclusão. Conhecer o grau de consciência dos trabalhadores com deficiência tem de suas emoções e de suas interações em coletividade foi essencial para que as autoras pudessem compreender as insuficiências da inclusão, de modo que se percebeu a repressão das emoções, desconfortos sentidos e não comunicados, provocados pelas interações sociais no trabalho ou pelas más condições de acessibilidade física nos locais de trabalho.

Levando em consideração a diversidade encontrada na sociedade brasileira e a necessidade de promoção da educação para todos, “Pensar a sociedade brasileira, portanto, implica considerar e planejar ações para diversidade. Dentro dessa perspectiva o Estado brasileiro já começa a construir uma nova organização de suas estruturas para incluir e tratar a diversidade, não como um tema isolado” (MONTAGNER *et al.*, 2010, p. 16), o que impactará a elaboração de novas políticas públicas.

Podemos nas seguintes palavras, a respeito da produção de novas políticas públicas, tendo em vista o passado e sua permanência no presente:

[...] A investigação pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente da escola.

As resistências das crianças e dos adolescentes, como que institucionalizadas na segunda hierarquia, seguramente lhes foram transferidas, em parte, pelos pais. Muitas baseiam-se em estereótipos herdados; mas algumas repousam, como tratei de desenvolver, na situação objetiva do professor. Aqui intervém algo essencial, familiar à psicanálise. Com a superação do complexo de Édipo, a separação do pai e a interiorização da imagem paterna, as crianças percebem que seus pais não correspondem ao ideal de ego que estes lhes transmitem. Nos professores, volta a enfrentar-se com o ideal de ego, talvez com maior clareza, e esperam poder identificar-se com eles. Mas, uma vez mais, isto não lhes é possível por muitas razões, antes de tudo porque os próprios professores são, em medida considerável, produto da coerção ao conformismo contra o qual se dirige o ideal de ego das crianças, não dispostas ainda para as concessões [...] (ADORNO, 1995b, p. 97).

1.2 INCLUSÃO EM TEMPOS DE EXCLUSÃO: ALGUNS APONTAMENTOS POLÍTICO-LEGAIS

A educação especial, na perspectiva inclusiva, visa promover o direito de todos à educação. Quando estabelece, em seu artigo 58, que a Educação Especial será “preferencialmente” oferecida na escola regular de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – se preocupa em possibilitar ao estudante, público-alvo da

educação especial, a oportunidade de convivência com os demais estudantes no espaço escolar que lhe ofereça a melhor possibilidade de pleno desenvolvimento (BRASIL, 2007).

Vale ressaltar que o professor de uma sala de aula comum em que há estudante com deficiência tem direito por lei a um Atendimento Educacional Especializado (AEE), que precisa prover condições de acesso, participação e aprendizagem deste aluno no ensino regular (BRASIL, 2011).

A Política Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1989) definiu a Educação Especial como modalidade transversa. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) remete ao acesso à escola comum, à acessibilidade aos processos de ensino-aprendizagem e à participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação (BRASIL, 2007).

A exclusão ocorre devido a práticas e valores da cultura que orientam as ações do homem. É o resultado de um processo histórico de construção de valores morais por parte das diferentes culturas. Este movimento do que é normal/anormal também alcança a educação e provoca movimentos no contexto escolar. Em seu percurso histórico, a escola se caracterizou por oferecer uma educação seletiva, em que grupos minoritários tinham privilégios. Contudo, entende-se que a escola deve ter um papel fundamental na construção de valores que auxiliam os membros da sociedade em geral a pautar sua vida pessoal e coletiva no respeito pelas diferenças, provocadoras de exclusão, criando condições para que, na prática cotidiana, haja principalmente mais tolerância e, assim, ajudando os estudantes a levar em consideração os pontos de vista do outro (MEC, 2009).

A inclusão em educação, e pensando as pessoas com deficiência, é um direito garantido pela Carta Magna de 1988 e seu propósito é superar os desafios e aprimorar os aspectos que envolvem a educação. A inclusão em educação assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Para Ziliotto (2007, p. 25), o princípio que rege a inclusão em educação é “o de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças”.

A inclusão social é uma temática debatida ao longo dos anos, principalmente no âmbito da educação. Isto, porque na história da civilização a exclusão se fez presente em diversos momentos, motivando inclusive as lutas por direitos sociais.

É fundamental materializá-la, tanto por meio das iniciativas públicas, quanto privadas, como assegurados pela Constituição Federal de 1988. Incluir em tempos de exclusão é

fundamental para diminuir a quantidade de estudantes e pessoas deslocadas socialmente em decorrência de condições que estão além de sua vontade, limitações físicas, psicológicas, ou cognitivas, que prejudicam a vivência social e que são predominantemente bombardeadas pelos padrões de “normalidade”.

A construção das normativas brasileiras é pautada sobretudo em padrões culturais e a cultura da exclusão tem sido predominante, o que pode se dar pela falta de adaptação de ambientes públicos para as pessoas com algum tipo de deficiência, além da falta de políticas públicas inclusivas efetivas, que levem em consideração que as políticas de inclusão que produzem eficácia são ligadas principalmente à prestação assistencial e educacional que retira o “excluído” da coletividade e o coloca em contato restrito com pessoas com as mesmas condições. É neste sentido a contribuição de Santos (2012, p. 2) “(...) políticas servem para criar circunstâncias em que as condições para a efetivação das práticas são alteradas ou reduzidas ou nas quais metas são lançadas”.

Papim e Roma (2020, p. 91) compreendem que “(...) além da família, é papel da instituição escolar organizar um trabalho educativo que atenda às necessidades de todos os estudantes”. Assim, em tempos em que a exclusão social predomina pela não aceitação das diferenças e incompreensão da diversidade, a responsabilidade de mudar esse quadro é compartilhada entre sociedade, família e Estado.

A inclusão na educação é acompanhada no ordenamento jurídico brasileiro, tendo por objetivo propiciar aos estudantes com deficiências o acesso e a permanência nas instituições de ensino em equiparação de oportunidades com os demais estudantes, com a perspectiva de democratizar a escola e, assim, formar cidadãos e uma cultura inclusiva.

É importante mencionar que a inclusão contempla a vida social e educativa, em que todos os estudantes precisam ser incluídos na escola regular, independentemente das suas diferenças. Na esfera psicopedagógica, a inclusão origina uma mudança do ponto de vista educacional, pois não se restringe apenas aos estudantes que possuem alguma dificuldade, dando apoio a todos – os professores, a equipe diretiva e a pedagógica da escola, os familiares e os profissionais da área da saúde (STAINBACK, 1999, p. 72).

Vale evidenciar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) afirma que as “pessoas com necessidades educacionais especiais” devem ter atendimento educacional de modo preferencial na rede regular de ensino.

A Constituição Federal de 1988 garante educação para todos, com vistas a alcançar o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania. Percebe-se, assim, que a educação não pode se concretizar em ambientes segregados (BRASIL, 1988).

Destaca-se que dois anos depois da promulgação da Lei Maior de 1988, em 1990, este direito passou a ter um amparo maior com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina que os pais ou responsáveis teriam a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino (OSÓRIO, 2008, p. 7-17), atribuindo corresponsabilidade à tríade família-escola-Estado em assegurar a inclusão da criança na escola.

O Decreto nº 7.611/2011 define como público da Educação Especial os estudantes com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD). É dever do Estado garantir a esses estudantes um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, assim como oferecer aprendizado ao longo de toda a vida e combater as práticas de exclusão no sistema educacional e a segregação sob alegação de deficiência.

Na década de 1970, foi alterada a Lei nº 4.024/1961 e criada a Lei nº 5.692/1971, que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência física e deficiência intelectual, aos estudantes em atraso e aos superdotados (BRASIL, 1971).

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que marca o início das ações sistematizadas para a melhoria do atendimento da educação especial. O Centro defendia uma visão integracionista.

As décadas de 1970 e 1980 trouxeram relevância nas discussões acerca da operacionalização do processo educacional, do investimento técnico-científico e do aumento da produção teórica.

Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca influenciaram a formulação das políticas públicas para a inclusão no âmbito da educação no Brasil e levaram à elaboração da primeira Política Nacional de Educação Especial (ONU, 1990).

Aqui, evidenciamos a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001: “As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas”.

A lei é regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, solidifica as normas de proteção e garante outras providências (BRASIL, 1999).

Já no capítulo VII, seção II, que dispõe sobre o acesso à educação, o artigo 24 reafirma a Lei nº 7.853/89 e os artigos 25, 26, 27, 28 e 29 constituem algumas regras sobre a educação especial em relação à inclusão de portadores de deficiência (BRASIL, Lei nº 7.853).

Com a evolução da legislação brasileira sobre a temática da deficiência, a Política

Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, no seu Cap. I, art. 3º do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, pondera:

Deficiência: toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica, ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Deficiência permanente: aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir ou ter a probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

Incapacidade: uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais, para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

Na legislação, a expressão deficiência física é mencionada nesse mesmo Decreto, no art. 4º, como:

toda pessoa com deficiência física que possuir uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 1999).

Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se dizer que todas as escolas precisam ajustar-se às necessidades dos estudantes, incluindo os que se deparam na sociedade de preconceitos raciais, econômicos, linguísticos e sociais (CARNEIRO, 2003).

É possível observar as atribuições da capacidade civil às pessoas com deficiência e, por conseguinte, a introdução no rol dos que são relativamente capazes, o que evidencia que a deficiência de uma pessoa não é afetada completamente na capacidade civil, pois atribui a autonomia aos indivíduos e distingue a proteção aos direitos fundamentais.

As definições sobre personalidade e capacidade da pessoa humana podem se confundir dentro do Código Civil Brasileiro de 2002, o que torna indispensável a diferenciação entre tais definições, seguindo as palavras do Sílvio Venosa:

Com o conjunto de poderes conferidos ao ser humano para figurar nas relações jurídicas dá-se o nome de personalidade. A capacidade é elemento deste conceito; ela confere o limite da personalidade. Se a capacidade é plena, o indivíduo conjuga tanto a capacidade de direito como a capacidade de fato; se é limitada, o indivíduo tem capacidade de direito, como todo ser humano, mas sua capacidade de exercício está mitigada; nesse caso, a lei lhe restringe alguns ou todos os atos da vida civil [...] (VENOSA, 2014, p. 139).

É da maior importância o reconhecimento das distinções destas definições, o que

demonstra a personalização do Direito Civil. Assim, tem origem um novo entendimento no que se refere ao tratamento das relações das pessoas com deficiência e sua inclusão social. A Carta Magna de 1988, juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, segue a promoção da autonomia do ser humano. Logo, tende-se a reconhecer a necessidade de modificações de padrões sociais, consentindo a inclusão para a pessoa com deficiência.

A deficiência física tem origem em múltiplos comprometimentos de um ou ambos os membros superiores e/ou inferiores, devido à ausência, à deformidade, à paralisia, à falta de coordenação ou à presença de movimentos involuntários, que afetam a participação em atividades escolares, e que podem também ser prejudicados pela falta acentuada ou temporária de agilidade (MEC/SEESP, 2006).

Esta deficiência pode acompanhar o indivíduo desde o nascimento ou ser adquirida ao longo da vida, ser transitória ou permanente, o que irá depender da conjuntura onde a pessoa vive e das importâncias adotadas na sua realidade educacional (ISRAEL, 2010, p. 122-127).

Em 5 de janeiro de 2016, entrou em vigor a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), e instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Notável desenvolvimento para a proteção da dignidade da pessoa com deficiência, esta lei consolidou a Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o que causou significativas modificações no ordenamento jurídico brasileiro, em especial na esfera cível (BRASIL, 2015).

Com este entendimento de modificações, o princípio fundamental que conduz o novo ponto de vista da autonomia da pessoa com deficiência é o da dignidade da pessoa humana. Nesta mesma linha de raciocínio, Barroso explica que:

A autonomia é, no plano filosófico, o elemento ético da dignidade, ligado à razão e ao exercício da vontade em conformidade com determinadas normas. A dignidade como autonomia envolve a capacidade de autodeterminação do indivíduo, de decidir os rumos da própria vida e de desenvolver livremente a sua personalidade. Significa o poder de fazer valorações morais e escolhas existenciais sem imposições externa indevidas [...] (BARROSO, 2018, p. 45).

O autor entendeu que as inovações no ordenamento jurídico relativizavam a capacidade por meio do instituto jurídico da curatela, transformando a possibilidade de flexibilizar a funcionalidade e personalização deste instituto, por meio do Código de Processo Civil da referida Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015.

Segundo Piovesan é fundamental que haja os reconhecimentos de direitos fundamentais da pessoa com deficiência, pois:

[...] incorpora uma mudança de perspectiva, sendo um relevante instrumento para a alteração da percepção da deficiência, reconhecendo que todas as pessoas devem ter a oportunidade de alcançar de forma plena o seu potencial (PIOVESAN, 2013, p.

297).

Ao valorizar a dignidade humana que protege a comprovação para a inclusão, estabelecendo o alicerce jurídico para extinguir barreiras sociais, culturais e patrimoniais para a acessibilidade da pessoa com deficiência ao reconhecimento de sua capacidade civil, no sistema normativo jurídico brasileiro, estaremos caminhando para um processo que respeitará os princípios inclusivos, transformando a atual cultura excludente numa cultura mais humana, e conseqüentemente mais inclusiva.

Com isto, a inclusão passa a ser uma realidade, mas o que se nota é que a inclusão de fato não acontece na escola, nem mesmo na sociedade como um todo, por ainda permanecer reduzida a preocupação por parte das autoridades, bem como persistir a falta de investimento para que aconteça e tenhamos um ensino de qualidade. Existe ainda a preocupação no que se alude ao poder público pois, com as trocas de mandato, não se tem uma continuidade nesse trabalho.

Um exemplo desta preocupação é o Decreto nº 10.052, de 30 de setembro de 2020, que institui novas definições para a Política Nacional de Educação Especial. Em linhas gerais, observa-se a tentativa do desmonte da educação especial, em sua perspectiva inclusiva, haja vista que a presente política instituída pelo Decreto viola um direito humano da pessoa com deficiência que está assegurado na Constituição, de modo que viabiliza e legitima formas educacionais que vão na contramão das práticas inclusivas, reafirmando preconceitos em relação aos sujeitos que devem ter seus direitos garantidos. Contraditoriamente, o Decreto informa, por exemplo em seu Artigo 6º, que tem como objetivos garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento às pessoas com deficiência, contudo, esses mesmos objetivos, apresentados como inovadores, revelam-se como retrocessos, regressões, diante da longa luta e conquistas dessas mesmas pessoas com deficiências, ignorando a pluralidade de vozes, tanto de famílias como de movimentos civis que constantemente se encontram em luta para garantir a inclusão em educação.

1.3. ACESSIBILIDADE NA SUA MULTIDIMENSIONALIDADE: POTENCIALIDADE PRÓ-INCLUSÃO

Quando tratamos de inclusão social, a acessibilidade e sua multidimensionalidade devem ser amplamente abordadas, isso porque envolve diretamente a parceria público-privada na promoção de projetos e políticas públicas efetivas voltadas ao terceiro setor, pois todas as ações precisam, antes de saírem do papel, serem pensadas na sua complexidade, com todas as

medidas e cumprimentos que as tornem de fato acessíveis para todos. O pensamento deve ser crítico para que se realize com a garantia de nenhum direito a menos.

As próprias regras sobre acessibilidade buscam concretizar direitos como o de ir e vir, lazer, independência e autonomia da pessoa com deficiência, de modo que ela consiga participar de outras atividades sociais que promovam entretenimento, cultura e lazer. Vale ressaltar que, dentro do processo escolar, a promoção da concepção de lazer é fundamental ferramenta para enfrentar a segregação existente contra estudantes e pessoas com deficiência que são constantemente discriminadas.

Dentro de suas dimensões a acessibilidade apresenta “(...) ingresso em escolas regulares de ensino, incentivo ao desenvolvimento educacional, uso da tecnologia assistiva, ingresso no Ensino Superior e inserção no mercado de trabalho” (MOURA, 2012, p. 107).

Quando devidamente observadas e desenvolvidas, as dimensões da acessibilidade tornam o processo inclusivo mais célere, pois promovem a interação social entre os estudantes, incentivam a permanência no ensino regular, evitam a evasão escolar – que apresenta níveis altos, principalmente com a parcela da população com algum tipo de deficiência – e refletem diretamente no mercado de trabalho e na vida social em sua forma mais ampla.

Existe uma desvalorização provisionada da pessoa com deficiência, mesmo naqueles que galgam padrões educacionais mais avançados. Trata-se de um problema enraizado na própria sociedade, que abrange do início da educação infantil e vai se propagando nas outras etapas do ensino. Por este motivo, ao longo dos anos, a temática da inclusão em educação tem ganhado tanta força na atuação social, pública e docente, considerando-se que os estudantes, independentemente de suas especificidades, precisam ter acesso a esse direito fundamental, o direito à educação.

A questão da acessibilidade é tão fundamental, que contamos com as seguintes legislações que versam sobre o tema: Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a Lei nº 10.048/2000, e a Lei nº 10.098/2000. Ambos indicam diretrizes gerais para que a acessibilidade seja de fato promovida. Vejamos:

Art. 8º Para os fins de acessibilidade, considera-se: I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

O referido decreto apresenta ainda outras dimensões que precisam ser observadas na promoção da acessibilidade, como a implementação de acessibilidade arquitetônica e urbanística, questões relacionadas aos transportes, à comunicação. Neste momento, em que o

mundo vive o flagelo de uma pandemia, os meios de comunicação buscam incluir a população surda por meio do emprego de intérpretes de libras e legendagem em diversos veículos, bem como nas mídias sociais, tornando-os acessíveis. Há, também, os mecanismos da audiodescrição para a população cega e os pictogramas para as pessoas com deficiência intelectual. A Covid-19 deixou mais do que clara a importância da acessibilidade para todos, independentemente do contexto.

Esta é uma preocupação que, infelizmente, não se repete na nova cultura da educação on-line, onde não se preconizam os direitos à inclusão, tanto dos que não tem acesso à internet ou ao computador, quanto na questão da acessibilidade, respeitando os princípios inclusivos. Como pensar a inclusão sem pensar a acessibilidade?

A Lei nº 10.098/2000, por sua vez, reforça aspectos da exigência da inclusão na educação dentro do ensino superior ao estabelecer as normas básicas para promoção de acessibilidade para os estudantes que têm algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida. Neste sentido, as adaptações dos espaços educacionais não podem ser limitadas à questão física das salas, rampas, laboratórios.

Este não é, nem pode ser, o único ponto a ser desenvolvido dentro da inclusão em educação. O docente deve exercer o papel fundamental de incluir, humanizar, compreender, auxiliar e promover dentro do ambiente educacional mecanismos de aprendizagem que alcancem todos os estudantes, além de preconizar a acessibilidade atitudinal, que se refere à forma como cada pessoa se comporta em relação a essa temática da inclusão.

Existem políticas públicas voltadas para o direito ao atendimento do estudante com deficiência, de modo a garantir o seu acesso à educação, reconhecendo, desta forma, para as pessoas com deficiência a educação como um direito público subjetivo e reforçando a necessidade de ações políticas que busquem a promoção deste atendimento.

Dentre elas, temos o documento da Unesco (2008) que trata da inclusão social e a estruturação pedagógica necessária para os docentes exercerem o acesso ao ensino dentro de sala de aula.

Neste sentido, a acessibilidade pode ser proporcionada por diversos aspectos. No ambiente educacional, ela pode ser acordada dentro da concepção de atendimento educacional especializado, em que devem ser tratados com os estudantes temas como: o que é acessibilidade; como ela se desenvolve para atender às necessidades educacionais e específicas dentro do ambiente escolar; como a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis pode promover a inclusão escolar do aluno com e sem deficiência; e a importância de uma educação dentro da escola regular. Isto porque a separação de estudantes com necessidades específicas

retira daquele contexto social a oportunidade de se viver e respeitar a diversidade humana.

Assim, qualquer tipo de prejuízo severo e invasivo nas diversas áreas do desenvolvimento deve ter uma atenção social redobrada, por meio da interação social recíproca, de comunicação e atividades pedagógicas, e que contemplem os mecanismos de acessibilidade, de modo a dissipar ou diminuir as barreiras para a plena participação dos estudantes, levando em consideração suas necessidades específicas.

Vale ressaltar que para Adorno (1995, p. 142), “a organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda educação”. O pensamento de Adorno reforça os argumentos sobre a deformação das consciências imposta pela ordem vigente na organização social. Nesta perspectiva, a educação, que deveria devotar-se à constituição da autonomia e emancipação dos indivíduos, se volta predominantemente à adaptação. E adaptação significa uma adesão acrítica e irreflexiva a modelos e padrões presentes nas ideologias dominantes das sociedades de massa.

Como resultado desse processo de uma educação que se volta prioritariamente para a adaptação, observa-se a ausência/escasseamento da experiência na realidade presente nos processos formativos, ou seja, vivemos em uma sociedade onde cada vez mais se rarefaz a experiência formativa, reforçando a tese defendida por Adorno (1995, p. 149). Como aponta Damasceno (2010), o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre eles mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.

Como afirma Adorno, na sociedade onde a experiência não é potencializada em seu caráter formativo, a adaptação se transforma na via de mão única para apreensão da realidade. A própria ideia de emancipação está em confronto com a formação possível no atual estágio civilizatório. Pois uma educação que se volte unicamente para a adaptação não pode viabilizar a experiência como forma de produção de conhecimento, já que o “sistema” estaria atentando contra sua própria manutenção, se assim agisse, como destaca Adorno (1995):

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução de [...] mecanismos de repressão e de formas reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata apenas de ausência de formação, mas de hostilidade frente à mesma (ADORNO, 1995, p. 150).

O pensamento de Adorno reforça as dimensões opostas assumidas pela experiência à adaptação exclusivamente, esta última entendida como mecanismo de repressão à experiência. Neste sentido, a educação deveria se configurar na resistência à indústria cultural, na medida em que contribuiria na formação da consciência crítica pelas possíveis experiências formativas,

possibilitando ao indivíduo o desvelamento das contradições da sociedade e alertando para a lógica da sociedade da formação capitalista, conforme afirma Adorno (1995, p. 154). Assim, Damasceno (2010) reflete que a individualidade das pessoas não é algo dado, mas se forma precisamente no processo da experiência entre sujeito e sociedade. Não é uma questão isolada, mas de todos para todos. É um desafio que demanda tempo, pois não temos tudo resolvido, e o imediatismo também não trará a solução.

1.4 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

A educação surge da necessidade de formar indivíduos emancipados e, segundo Nobre (2004),

Os dois princípios [que] mostram a possibilidade de a sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social como uma tendência real de desenvolvimento, cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez os obstáculos e as potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico (NOBRE, 2004, p. 33-34).

Segundo o Inep (2017), 82% dos alunos brasileiros estão matriculados no ensino público e, considerando que a “educação é um ato político” (FREIRE, 1980), cabe aqui a tomada de medidas para efetivar políticas públicas no intuito de contribuir com o acesso à educação de qualidade. Para Adorno, a educação precisa “ser aquela que dissesse respeito – de maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos” sendo que “ a formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação” (ADORNO, 1995 p. 2).

Para Bauman (2000) a formação política pode ser garantidora da condição emancipatória, embora existam dificuldades:

Considerando o perigoso estado atual da esfera público-privada, da qual “o público” recuou para buscar abrigo em lugares politicamente inacessíveis e o “privado” está a ponto de retirar-se para a própria autoimagem. Para adaptar a Ágora aos indivíduos livres e à sociedade livre, é preciso interromper ao mesmo tempo sua privatização e despolitização. É preciso restabelecer a tradução do privado para o público. É preciso retomar (na Ágora e não apenas em seminários de filosofia) o discurso interrompido do bem comum – que torna a liberdade individual tanto factível como digna de luta (BAUMAN, 2000, p. 113).

Sendo a escola um aparelho ideológico do Estado a serviço de uma classe (SAVIANI, 2008), a educação é a melhor solução na diminuição das desigualdades sociais nos países onde

a distribuição de renda é extremamente desigual (ARAÚJO, 2012), cabendo aos governantes a oferta de instituições escolares públicas, democráticas e de qualidade socialmente referenciada.

Parcerias agente público/agente privado (PPP) existem há muitos anos, embora alterem sua formatação e aplicabilidade e, segundo Silva (2004), podem ser definidas como articulação para objetivos comuns da sociedade uma vez que os serviços públicos eficazes são de fundamental importância para o combate à pobreza e exclusão social.

Bittencourt Neto (2005) ressalta que, mesmo em vistas à parceria, cabe ao parceiro Público a idealização das políticas de desenvolvimento do projeto de acordo com a necessidade do país.

O direito social à educação é garantido constitucionalmente, em seu art. 6º e, de acordo com o art. 23, inciso V, “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” e o artigo 205 especifica que a “educação, [é] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Mesmo que os investimentos em serviços básicos sejam em sua grande maioria tarefa exclusiva do setor público (OLIVEIRA; FILHO, 2013), diante da escassez de recursos e/ou falhas de gestão busca-se alternativas para a execução destes serviços que, no caso em estudo, a educação, os serviços podem, de acordo com Patrinos, Barrera-Osorio e Guáqueta (2009), incluir fases a partir da construção, bem como na gestão e manutenção dos espaços, além da execução pedagógica propriamente dita.

As parcerias entre os setores público e privado são reconhecidas como uma possível opção para a prestação de serviços na área educacional. Patrinos, Barrera-Osorio e Guáqueta (2009), dentre outros autores, demonstram que os serviços podem variar desde a construção, gestão e manutenção dos espaços, como também a execução pedagógica de fato. Sobre o assunto, Aragão (2009) explica que:

A eficiência não deve ser entendida apenas como maximização do lucro, mas sim como melhor exercício das missões de interesse coletivo que incumbe ao Estado, que deve obter a maior realização prática possível das finalidades do ordenamento jurídico, com os menores ônus possíveis, tanto para o próprio Estado, especialmente de índole financeira, como para as liberdades dos cidadãos (ARAGÃO, 2009, p. 31-32).

A Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública brasileira, podendo

ser por este contrato administrativo de concessão na modalidade patrocinada ou administrativa, aplicando-se aos órgãos da Administração Pública direta, fundos especiais, autarquias, fundações públicas, empresas públicas, sociedades de economia mista e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

O Art. 4º da referida legislação se dedica à enumeração das diretrizes referente à contratação de PPP, por motivação, segundo Moreira (2005), pela urgência da equiparação da Administração Pública à privada no sentido da otimização dos gastos e diminuição do excesso de formalidades segundo o autor Pinto (2005):

- I - eficiência no cumprimento das missões de Estado e no emprego dos recursos da sociedade;
- II - respeito aos interesses e direitos dos destinatários dos serviços e dos entes privados incumbidos da sua execução;
- III - indelegabilidade das funções de regulação, jurisdicional, do exercício do poder de polícia e de outras atividades exclusivas do Estado;
- IV - responsabilidade fiscal na celebração e execução das parcerias;
- V - transparência dos procedimentos e das decisões;
- VI - repartição objetiva de riscos entre as partes;
- VII - sustentabilidade financeira e vantagens socioeconômicas dos projetos de parceria (Lei nº 11.079, 2004).

Montaño (2009) explica que:

(...) a chamada “parceria” não é outra coisa senão o repasse de verbas e fundos no âmbito do Estado para instâncias privadas, substituindo o movimento social pela ONG. E essa verdadeira transferência de recursos públicos para setores privados não ocorre sem uma clara utilidade política governamental. O Estado é, portanto, mediante a legislação (leis como do “voluntariado”, do “terceiro setor”, das “Oscip”, das “parceiras”) e repasse de verbas, um verdadeiro subsidiador e promotor destas organizações e ações do chamado 'terceiro setor' e da ilusão do seu serviço (MONTAÑO, 2009, p. 146).

Usa-se o termo “terceiro setor” para referir-se à ação social das empresas, ao trabalho voluntário de cidadãos, às organizações do poder público privatizadas na forma de fundações e “organizações sociais”. Mais do que um conceito rigoroso ou um modelo solidamente fundamentado em teoria – organizacional, política ou sociológica – terceiro setor, no Brasil, é uma ideia-força, um espaço mobilizador de reflexão, de recursos e, sobretudo, de ação (FALCONER, 1999, p. 4).

A nomeação de “terceiro” é atribuída pela existência de outros dois setores e estes se distinguem segundo os propósitos a que servem: localizados segundo uma finalidade pública ou privada (FLOWLER, 1997, p. 22-23).

Dentre as PPP comumente vistas com finalidade de educação, Patrinos, Barrera-Osorio e Guáqueta (2009) citam os acordos entre governos e escolas particulares para que essas

concedam educação a alunos de baixa renda com contraprestação de financiamento governamental dos custos desses alunos. Por exemplo, os autores comentam sobre o funcionamento dessas relações entre público e privado, tais como programas de infraestrutura em que o setor privado concede serviços de construção e gestão do espaço, enquanto o governo fornece serviços pedagógicos; programas de gestão, no qual o parceiro privado administra questões como setor financeiro, planejamento de longo prazo e setor pessoal; programas de prestação de serviços pedagógicos em escolas públicas já existentes, oferecidos principalmente a professores por meio de especializações, além de disponibilidade de livros didáticos e a elaboração de currículos, sendo essa a modalidade que possui maior facilidade de especificação nos contratos.

Quando os teóricos do “terceiro setor” entendem este conceito como superador da dicotomia público/privado, este é verdadeiramente o “terceiro” setor, após o Estado e o mercado, primeiro e segundo, respectivamente; o desenvolvimento de um “novo” setor que viria dar as respostas que supostamente o Estado já não pode dar e que o mercado não procura dar. Porém, ao considerar o “terceiro setor” como a sociedade civil, historicamente ele deveria aparecer como o “primeiro”. Esta falta de rigor só é desimportante para quem não tiver a história como parâmetro da teoria (MONTAÑO, 2009, p. 54-55).

Florestan Fernandes afirma que a educação não é apenas por questão simplesmente humanitária.

Ela envolve a segurança, a prosperidade e o progresso do Brasil como nação moderna. Está mais do que patente que não sairemos do marasmo econômico e político sem transformarmos, de forma profunda e geral, o nosso sistema de ensino (FERNANDES, 1979, p. 133).

Na situação brasileira, na qual procuramos combater, penosamente, os efeitos do subdesenvolvimento econômico, social e cultural, temos forçosamente que pensar na educação como um elemento dinâmico, capaz de disciplinar as relações do homem com o meio natural e humano, bem como de convertê-lo em senhor do seu próprio destino histórico (FERNANDES, 1966, p. 21).

O autor completa que os países:

[...] precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada teia de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e progresso social; e precisam da educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem democrática (FERNANDES, 1966, p. 351).

A outra modalidade de PPP no Brasil é a administrativa, que, definida pelo § 2º do art. 2º da Lei nº 11.079/04: “Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra

ou fornecimento e instalação de bens” (BRASIL, 2004). Esta é um contrato de prestação de serviços onde a administração pública é usuária direta ou indireta, e se responsabiliza pelo pagamento integral ao parceiro privado. Neste tipo não há cobrança de tarifa do usuário e a remuneração do parceiro privado é feita em sua totalidade pelo setor público (GIAMBIAGI; ALÉM, 2008).

Trouxemos uma perspectiva da PPP que será tensionada ao longo da pesquisa, pois apresentaremos outra proposta de PPP através de projetos via leis de incentivo, revelando que a adoção de um projeto de parceria público-privada viabiliza investimentos para que o parceiro público, obtenha ganhos de eficiência e um custo-benefício superior ao modelo convencional de investimento público comparado ao método tradicional.

Esta parceria permite o alcance de objetivos e pode formalizar-se por diferentes instrumentos jurídicos, neste caso através de um “Termo de Compromisso” entre o setor público e o terceiro setor, materializando a garantia constitucional, contribuindo para a formação de sujeitos emancipados, promovendo a inclusão nos espaços/projetos educacionais na perspectiva da PPP onde a educação é direito social e, a fim de promover o alargamento cultural, impactando a vida de pessoas que vivem em vulnerabilidade social.

Neste capítulo fizemos o percurso pela formulação da situação-problema, trabalhamos os aspectos filosóficos e políticos sobre a possibilidade de inclusão dentro do terceiro setor, destacando também os aspectos conceituais e históricos das questões da tese, lançando reflexões a respeito de hegemonia, emancipação e inclusão no contexto contemporâneo. Abordamos políticas inclusivas como necessárias e ativas, convergindo em parcerias público-privadas.



Figura 3 – Contação de história do Projeto Literatura Acessível, pela professora Anete Sardinha, na Escola Municipal José Aparecido do Prado Sarti – Inhaúma, RJ.
Fonte: Acervo do projeto Literatura Acessível, 2017.

“A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”

Theodor Adorno.

II – “FOCALIZANDO” O PROBLEMA DE PESQUISA: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS EM ANÁLISE A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

2.1 EDUCAÇÃO PELAS “LENTE” DA TEORIA CRÍTICA

À época dos precursores da Teoria Crítica da Sociedade, como Marcuse, Horkheimer e outros, a inclusão em educação ainda não era objeto de discussão, o que começou a acontecer no nosso país pelos anos de 1990. Apesar da preocupação com o desenvolvimento da formação do indivíduo, não há na produção dos teóricos desta escola de pensamento produções que versam especificamente sobre inclusão.

No Brasil, a lei garante que o acesso à educação é de igual para igual e, segundo o artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988, é condição obrigatória que o indivíduo tenha acesso e permanência na escola. A escola para todos teve um bom avanço e esforços foram necessários para promover uma pequena alteração no que se conhece como o sistema educacional. Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, todos os sistemas que priorizam o ensino têm o dever de assegurar e organizar o currículo, métodos que possam auxiliar o ensino e atender adequada e atenciosamente às obrigações de todos os estudantes devidamente registrados em circunstâncias suficientes nos educandários.

O acesso à educação é um dos direitos básicos para o ser humano, esteja ele privado ou não de sua liberdade, e incorpora uma importância ainda maior quando se trata de apenas analfabetos e que veem na possibilidade de aprendizagem uma forma de obter melhores condições de vida ao retornar ao meio social, objetivando sua reintegração.

Ainda segundo Craidy (2015, p. 2), a educação é “garantida para todas as pessoas e está direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade e identidade do ser humano e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”.

O ambiente escolar, enquanto meio socializador, abarca uma série de possibilidades e fatores históricos e emocionais para os que o frequentam. Pensar a escola como um espaço de acolhimento, de diálogo e de trocas de experiências proporciona, assim, um olhar voltado à mudança no sentido de se vê-la não apenas como espaço de produção de conhecimento, mas também, como um local propício ao desenvolvimento afetivo e social, que resgata sentidos e significados relacionados às vivências de cada ator constituinte do ambiente escolar (KOLB-

BERNARDES, 2010).

2.1.1 THEODOR ADORNO: REFLEXÕES CRÍTICAS EMANCIPATÓRIAS

Esta tese tem como eixo central a teoria crítica e seus pensadores, que nos trazem robustez e retroalimentam nossos pensamentos e desafios encontrados diariamente na práxis, revestida de muita teoria para dar conta de tamanha demanda de exclusão, discriminação, tensões e extermínio que vivenciamos. Mesmo debruçados sobre a obra de tais pensadores, não deixamos de contemplar outros autores, que também nos abraçam e enriquecem com suas teorias, conforme evidenciamos ao longo de toda pesquisa.

Vale destacar que Theodor Adorno (1903-1969) é, ao lado de Max Horkheimer (1895-1973), Walter Benjamin (1892-1940) e do próprio Habermas, um dos pensadores da chamada Escola de Frankfurt, que se caracterizou por uma crítica da cultura realizada a partir da obra de Karl Marx (o chamado “marxismo ocidental”).

Adorno e Horkheimer são os responsáveis também pela chamada Teoria Crítica – tentativa de criar um sistema de pensamento crítico em relação à lógica científica (paradigma da razão abstrata), mas sem cair no irracionalismo, e seguindo os preceitos do materialismo marxista.

O objetivo central da teoria crítica é a superação da razão técnica, fazer com que o ser humano formule as suas próprias concepções e deixe de fazê-lo a partir da concepção alheia, apresentada por meio dos mecanismos técnicos dos estudiosos. Isto porque a razão técnica tem uma forte característica de extremismo, principalmente aquele voltado para a dominação e segregação humana. Daí a importância de se desenvolver um pensamento crítico para que se compreenda o mundo em que vivemos, as diferenças e as semelhanças.

Entre os estudos formulados nesta teoria, tivemos a contribuição da Escola de Frankfurt, que trouxe influências positivas no século XX até o presente século. Esta escola filosófica surge em 1924, no Departamento de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, na Alemanha, e tem uma grande influência marxista não clássica, pois não tinha ligações com os partidos comunistas da época. É extremamente importante entender o período em que ela surgiu, uma vez que está arraigada em um período histórico entre guerras – a Primeira Guerra Mundial termina em 1918 e a Segunda Guerra Mundial começa em 1939 (ADORNO, 2006, p. 17).

A Escola de Frankfurt surge, então, neste período, em uma Alemanha que busca viver uma República Democrática, embora o Nazismo já existisse, concorrendo inclusive nas eleições

do Governo Alemão, e o Fascismo já fosse a realidade do Governo da Itália. “(...) após as experiências da guerra antes da era hitlerista, a impressão dominante era a de que ‘havia providências’, e não apenas em termos ideológicos como no caso de viagens de férias e vasos de flores nos galpões industriais” (ADORNO, 2006, p. 37).

Neste diapasão, as análises feitas pela Escola de Frankfurt estão ligadas diretamente a esses governos que surgem antes da Segunda Guerra Mundial e, entre os diversos filósofos importantes para a evolução dessas análises, temos Adorno e Horkheimer.

É importante lembrar que esta escola conta com uma base marxista muito enraizada. Estudos feitos por estes filósofos chegam a criticar até mesmo o marxismo tradicional, fundamentado nas organizações sindicais e partidos políticos. Uma das características da Escola de Frankfurt é, aliada a essa influência marxista, o exercício de um academicismo que a liga mais à universidade do que aos partidos políticos. Desta forma, ela não é uma escola marxista clássica, mas uma crítica que se posiciona fortemente dentro da própria linha de pensamento.

Adorno e Horkheimer buscam trazer uma definição para a dialética do esclarecimento, com concepções que vêm desde a Grécia Antiga traduzindo-se pela busca do ser humano, ao longo da história, por dominar o conhecimento sobre o nascimento, a arte de dominar as técnicas sobre a natureza para o seu próprio bem.

Logo no início da Dialética do esclarecimento apontaria como um dos problemas principais o subestimar as dificuldades, porque “ainda tínhamos confiança excessiva na consciência do momento presente”, confiança logo abandonada (ADORNO, 2006, p. 18).

Os autores citam bastante as concepções arraigadas da Grécia Antiga, trazendo comparações que se encaixam dentro da evolução histórica da humanidade. Ambos chegam à conclusão que o esclarecimento é totalitário.

A Dialética do esclarecimento constitui a expressão da subjetividade ameaçada, a “semiformação”, e das forças anônimas que ameaçam a subjetividade, a “indústria cultural”. Adorno não abdicara da vinculação, necessária embora não automática, entre esclarecimento e liberdade, entre razão e emancipação. Automática parecia antes ser a ruptura dessa vinculação. Ela não se deve à ignorância, ao que seria o oposto da ciência e da cultura. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário (ADORNO, 2006, p. 43).

Tal afirmação caracteriza esta escola, porque tenta-se dominar tudo sem deixar espaços, já que o ideal busca a dominação de tudo e de todas as práticas, compreender o mundo a partir de uma junção do conhecimento dialético ao empírico em prol da dominação da natureza. A

Escola de Frankfurt defende a teoria de que tal dominação pode se dar mediante o estudo do esclarecimento e, a partir de então, é que se fundamentam as críticas aos regimes políticos.

Um exemplo bastante citado na obra *Educação e Emancipação* é o Nazismo e a influência exercida por Hitler, considerando a imensa quantidade de pessoas mortas nos campos de concentração, e o enforque das questões ideológicas voltadas para a concepção Nazista. Isto tem a ver com a crítica que a Escola de Frankfurt faz da figura de Hitler ao fundamentar que ele era um ser racional apoiado por pessoas racionais, que buscaram em sua época oportunidades de Governo e o domínio da razão e do conhecimento, e até mesmo do esclarecimento, não sendo possível justificar as atrocidades cometidas naquele período como “influenciadas pelo mal” ou ainda “iludidas pela coerência dessas práticas”.

Assim, todos aqueles que contribuíram para a implantação do Nazismo ao ponto histórico que conhecemos foram apresentados pela Escola de Frankfurt como pessoas conscientes dos atos que estavam praticando. Esta crítica é extremamente coerente com o pensamento da escola, que não considerava as questões sobrenaturais para avaliar suas teorias. Assim, Adorno e Horkheimer tentam aprofundar a ideia do totalitarismo por parte do esclarecimento, chegando ao ponto de discutir o que é a indústria cultural. Isto porque há muitas críticas à indústria cultural, transformando a cultura em uma indústria onde o principal objetivo é alcançar o grande público, criando uma cultura de massa, que acaba por gerar o lucro.

2.2 EDUCAR PARA EMANCIPAR: UM PRINCÍPIO INCLUSIVO PARA AFIRMAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

Ao mesmo tempo em que a educação é uma ferramenta que contribui para o avanço e desenvolvimento das sociedades, ela também contribui para a melhoria na qualidade de vida das pessoas. Para Silva (2012), durante muitos anos, o indivíduo adequou-se à cultura do silêncio, esta que, para Freire (1980), é produzida a partir da incapacidade dos homens de manifestarem sua palavra, de não se imporem como sujeitos sociais, capazes de modificar sua própria realidade. Resta às classes dominantes politicamente exercem tais críticas, de modo a inviabilizar pensamentos destes sujeitos omissos, impossibilitando a estes a possibilidade de transformar a realidade que os cerca.

Theodor Adorno, importante filósofo da escola de Frankfurt, que trabalha o conceito de educação emancipadora em seu livro “Educação e emancipação”, publicado em 1995, fala sobre a importância da educação, que, em seu entender, exerce grande influência na formação do indivíduo. Para ele, o ser seria então construído com base na educação que lhe é disponibilizada.

Emancipar-se, epistemologicamente, refere-se ao ato de se libertar, tornar-se independente. Uma educação emancipadora seria a responsável por libertar o indivíduo de suas amarras sociais e intelectuais, possibilitando que tivesse autonomia de pensamento.

Quando emancipado por meio da educação, o cidadão será capaz de compreender e cumprir seus deveres, assim como conhecer seus direitos, de forma que possa conscientemente lutar por eles. Entretanto, o processo para a formação da autonomia não se faz só; ela precisa ser compreendida por meio do coletivo, já que uma mudança individual não resulta, na maior parte dos casos, em uma mudança social.

Com isto, torna-se evidente que é necessário que a escola desempenhe o papel de formadora integral do cidadão, não só na esfera intelectual, como também na social, ambiental e afetiva. Formar cidadãos íntegros, críticos e conscientes, seres que possam utilizar o aprendizado que receberam de maneira funcional e eficaz, de modo que sejam capazes de intervir na realidade social em que estejam inseridos.

Para isso, como dispõem Alecrim e Macedo (2018), é inconcebível um espaço educativo que segrega aqueles com deficiências, e apenas se limita a atender aos que são considerados “normais”. Em complemento, Gadotti (2003):

A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade, sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade (GADOTTI, 2003, p. 3).

A escola vem sendo constantemente desafiada quanto à sua capacidade de formação de indivíduos capazes de refletir plenamente. Pois, diferentemente do sistema normativo de ensino, agora todas as pressões extraescolares tornam a dinâmica da vida intraescolar mais complexa de ser pensada, avaliada e adequada pelos educadores. A implementação de um sistema educativo que seja totalmente inclusivo e para todos é um grande desafio.

Martin e Candido (2017) atribuem ao gestor educacional o papel de integrar as diferenças, buscando diariamente formas de prover a escola como sistema de ensino e formação humana:

O gestor educacional é visto como o agente capaz da integração dessas diferenças e impasses através da gestão de condições e modos de realização do trabalho escolar, atentando para os mais diversos aspectos relacionados nesse processo (MARTIN; CANDIDO, 2017, p. 19)

Werle (2001) também dispõe sobre esta visão acerca do gestor educacional, ao pontuar que:

Ao gestor (não mais o diretor autoridade com poder de posição, autoridade unipessoal, cargo vinculado à estrutura hierárquica), exige-se ação competente, reação dinâmica em cada situação, de forma integrada e considerando a situação como um todo (WERLE, 2001, p. 155)

Diante disso, antes de se tratar de inclusão em educação, deve-se levar em conta o principal obstáculo para sua efetivação: o preconceito. Ele pode ser abordado sob diversos aspectos, mas, sobretudo, causa consequências na formação dos indivíduos e de suas opiniões frente à sociedade. Ainda que, conforme Crochík (2000), o preconceito não possua uma relação direta com a vítima, mas, sim, com quem não consegue deter o ódio de si mesmo e o dirige a outras pessoas e grupos, que considera inferiores.

Adorno e Horkheimer (1985) descrevem o preconceito como um pensamento em blocos, que categoriza superficialmente elementos que formam um todo. Uma vez atribuídas características a um alvo, estas não mudarão, independentemente de o contexto social mudar ou não. Ou seja, as características atribuídas ao indivíduo irão representar sua totalidade. E, uma vez que um indivíduo é representado por essas características, que na maioria das vezes são negativas, todo o grupo ao qual ele pertence também será representado pelas mesmas características.

Em Martin e Candido (2017), o preconceito, ainda que uma manifestação individual, tem sua ocorrência determinada pela organização social:

[...] embora o preconceito manifeste-se nos indivíduos, a organização social é fator determinante para a sua ocorrência uma vez que as justificativas para a discriminação de indivíduos ou grupos (os estereótipos) são construídas e aceitas coletivamente (MARTIN; CANDIDO, 2017, p. 42).

Discutir inclusão em educação pode ser tanto uma ferramenta que contribui para reforçar a separação e a dominação entre estudantes, quanto algo que permita a um indivíduo se expressar sem temer por sua singularidade. O sucesso da sua implementação, se for feita apenas pela adição de indivíduos em condição inclusiva às classes regulares, não deve ser comemorado, pois isso não representará uma transformação social de fato, uma vez que pode favorecer a chance de discriminação em decorrência do preconceito. Por mais que seja imposta a ideia de homogeneização das turmas, o que realmente representa a educação é a diversidade, a heterogeneidade, a complexidade de cada ser.

O respeito à diversidade, a tolerância e o respeito ao indivíduo são fundamentais. No contexto escolar, torna-se ainda mais imprescindível. As propostas de inclusão em educação vão exigir muito mais atenção dos professores, uma vez que todos os estudantes do ensino escolar devem ter seus direitos respeitados.

Educação de qualidade tem de visar à plena participação de todos os estudantes, esta é uma importante ferramenta para a formação da cidadania. Sendo assim, ela deve possibilitar uma forma de trabalho multidisciplinar, holística, sistêmica, que o aluno possa correlacionar com a sua vivência. Por isso, as novas práticas pedagógicas tentam propiciar uma aprendizagem significativa para os estudantes, em que, por meio da compreensão e da interpretação do que leem, possam dar maior extensão a sua consciência, para que possam reconhecer ser capazes de mudar eles mesmos e o mundo ao seu redor.

Educar não pode ser visto apenas como um ato de depositar informações ou transmitir conhecimento. Educar é respeitar a história de cada aluno, saber conduzir a troca de experiências, é motivar a aprender, é acreditar na capacidade de sua intervenção na humanidade, é considerar as diferenças de cada um, é procurar sempre a melhor maneira de conduzir, de formar cidadãos emancipados, críticos e capazes de intervir para uma melhor qualidade de vida.

Adorno comenta que “a análise da situação não se esgota na adaptação a esta. Enquanto reflete sobre ela, põe em relevo momentos que podem conduzir para além das coações, da situação” (ADORNO, 1995b, p. 210), em nossa perspectiva, cabe localizarmos os elementos que constituem o travamento e o bloqueio de outras realidades possíveis, a interrupção da transformação e a reprodução de preconceitos de uma cultura excludente, recusando que nos adaptemos a situações que produzem, sem cessar, as coerções e coações que impedem a emancipação dos indivíduos e da própria sociedade, é disso que se trata um diagnóstico para a inclusão, quando estabelecemos diálogo e buscamos ferramentas analíticas com base na Teoria Crítica. Além disso, “a teoria converte-se em força produtiva prática, transformadora. Sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele. Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado” (ADORNO, 1995b, p. 210). Alcançar a emancipação significa reconhecer esse impulso prático, como um processo em movimento, de atualização perpétua, tendo em vista que a sociedade encontra-se em movimento, o próprio agir e pensar sobre as possibilidades de inclusão e suas formas de efetivação só são possíveis na medida em que os limites impostos pelos preconceitos e por uma cultura excludente são rompidos, ou seja, a teoria efetivamente converte-se em força produtiva teórica, como mencionado por Adorno.

No texto *Teoria da Semicultura*, encontra-se um potente diagnóstico e crítica do presente, fundamentando parâmetros para compreender na própria realidade as potencialidades de emancipação. Nesse sentido, Adorno expôs que:

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos

métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 2005, p. 2).

Adorno argumenta sobre as incapacidades de se adaptar à realidade, sem considerar sua transformação. Mesmo que indispensáveis, as reformas pedagógicas não se colocam como alterações ou contribuições que sejam substanciais. É preciso ampliar o alcance. Desta forma, aponta para a necessidade de construir uma teoria abrangente, que tenha por objetivo transcender a simplificação pedagógica, com a capacidade de diagnosticar a crise da formação cultural que se manifesta na onipresença do espírito alienado, como reflete Luiz Roberto Gomes (2010, p. 292). Nesse sentido, a contradição da modernidade revela que a promessa de emancipação e autonomia, como defendida pela razão iluminista, foi dissolvida ou mesmo esterilizada, sendo substituída pela adaptação e submissão à dominação. Com estas premissas, a dimensão crítica da cultura, que nos deveria garantir a emancipação, é absorvida pela semiformação, uma dimensão onde é predominante a razão instrumental e suas tendências para a adaptação e conformismo diante da dominação e ao estado de coisas.

2.3 EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: UM PONTO CENTRAL DE REFLEXÃO

A busca pela inclusão em educação é alcançada por meio de um ambiente de aprendizado escolar/educacional acolhedor, seguro e agradável, que permita que todos os estudantes, inclusive aqueles que vivem em vulnerabilidade social, com algum tipo de deficiência, condição financeira menos favorecida, negros e indígenas de fato, se sintam confortáveis no ambiente escolar.

Os autores José Pacheco, Rosa Eggerstsdóttir e Gretar L. Marinósson explicam:

Como resposta à diversidade de alunos, a educação inclusiva tornou-se uma política aceita internacionalmente. As iniciativas feitas pela União Europeia, pelas Nações Unidas, pela Unesco, pelo Banco Mundial e por organizações não-governamentais (sic) contribuíram para um crescente consenso de que todas as crianças têm o direito a ser educadas em escolas predominantes, independentemente de suas deficiências ou de suas necessidades educacionais especiais (Unesco, 1995; Europa, 1998). O princípio no qual a educação inclusiva baseia-se foi considerado pela primeira vez como lei na Dinamarca, em 1969, e nos Estados Unidos, em 1975. Desde então, a educação inclusiva evoluiu como um movimento de desafio às políticas e práticas segregacionistas de educação e obteve ímpeto na Europa nos anos de 1990 (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2006, p. 13).

Muito se discute acerca da inclusão em educação como sendo uma forma importante

para o alcance da igualdade e aceitação das diferenças. Ao falar de inclusão e educação no Brasil, nota-se que as escolas do ensino público são as que mais matriculam estudantes com demandas específicas de aprendizagem⁶. Contudo, por questões orçamentárias, as escolas particulares são as que têm mais recursos para a contratação de mão-de-obra especializada, bem como no que se diz respeito à manutenção de salas de aulas com um número reduzido de estudantes. Infelizmente, no entanto, nem sempre o fazem.

As autoras Edna Martins e Renata Marcílio Cândido complementam:

Partindo dessa realidade e, assinalando a necessidade de mudança, se faz premente o oferecimento aos gestores de subsídios que permitam exercer o seu papel na construção de espaços institucionais de educação numa perspectiva inclusiva, a possibilidade de relacionar meios, modos e princípios de sua ação (MARTINS; CÂNDIDO, 2017, p. 20).

Um dos grandes desafios enfrentados por educadores e gestores da educação pública brasileira nas últimas décadas tem sido encontrar formas de implementação de sistemas inclusivos. Ao buscarem alcançar essa inclusão, se deparam com muitos obstáculos. As autoras Edna Martins e Renata Marcílio Cândido explicam:

Os maiores obstáculos nessa caminhada dizem respeito ao planejamento e ao desenvolvimento de uma base curricular que contemple as necessidades educacionais especiais e a diversidade escolar, formação teórico-metodológico de equipes de profissionais capazes de atuar de forma cooperativa no compartilhamento de experiências e conhecimentos, além de uma intensa troca entre a instituição familiar, a comunidade e a escola (MARTINS; CÂNDIDO, 2017, p. 16).

Na concepção das autoras, aqueles que buscam a inclusão enfrentam desafios em relação à base curricular, visto que esta não abrange as crianças que possuem demandas específicas de aprendizagem, assim como a falta de profissionais qualificados para cooperar no processo, auxiliando as instituições de ensino a encontrar uma melhor forma de aprendizado para o público que apresenta demandas específicas de aprendizagem.

Buscando ampliar os conhecimentos dos educadores acerca do tema, o Ministério da Educação e Cultura, em conjunto com a Universidade Federal de São Paulo, criou o curso *A gestão do desenvolvimento inclusivo na escola*. A finalidade deste curso foi a formação dos gestores escolares e educadores, visto o papel essencial que têm no alcance da inclusão.

O curso acima descrito foi oferecido na modalidade semipresencial, totalizando 220 horas a distância e 20 horas presenciais. Ao todo, foram disponibilizadas 300 matrículas. Sobre o curso, as autoras Edna Martins e Renata Marcílio Cândido complementam:

⁶Esse público tem recebido diferentes nomenclaturas, mas em nosso texto adotamos a nomenclatura: demandas específicas de aprendizagem.

O curso oferecido na modalidade semipresencial (220 h a distância e 20 h presenciais) disponibilizou 300 matrículas para profissionais da rede pública e particular das cidades de São Paulo e Guarulhos. Teve como aporte as diretrizes resultantes de conquistas de movimentos representativos, no cenário mundial que defendem a equidade social e o direito de todos a uma educação de qualidade, tais como: a Conferência Mundial sobre Educação para todos, Jomtiem, 1990; a Declaração de Nova Delhi, 1993, a Declaração de Salamanca, 1994 e a Convenção sobre Os Direitos da pessoa com Deficiência, este último publicado pela Organização das Nações Unidas – ONU em 2006 e outorgado pelo Brasil. Tais diretrizes estão contidas nesses importantes documentos que defendem a inclusão social e escolar por meio de políticas públicas e ações de organismos não-governamentais (sic) na implantação de práticas mais adequadas de educação escolar, educação especial e inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais (MARTINS; CÂNDIDO, 2017, p. 17).

Este curso fora ofertado devido à grande necessidade de se discutir e fomentar dentro das instituições escolares os princípios e práticas que buscassem reconhecer a diversidade social, bem como a humana e, assim, se aproximar da equidade perante a educação escolar, a sociedade e, até mesmo, a superação da pobreza.

As formações teórica e prática de gestores escolares são essenciais para que se alcancem a idealização e operacionalização de um plano institucional que se pautem na inclusão a ser desenvolvida, possibilitando o encaminhamento das escolas ao desenvolvimento inclusivo.

Muitos grupos de pessoas com deficiência são continuamente excluídos, mesmo que se busque a inclusão. Ao realizar uma comparação entre os grupos excluídos, o grupo das pessoas com deficiência, de fato, é aquele que conta com mais diretrizes e normas a respeito. Contudo, por mais que se trate sobre este grupo, poucas são as diretrizes ou normas que de fato garantem suas implementações.

As práticas de inclusão na esfera educacional cresceram e se fundamentaram no direito das pessoas com deficiência, que muito sofrem com dificuldades e preconceitos, bem como no reconhecimento de que a sociedade tem grande importância na busca de um bom desenvolvimento de crianças com e sem qualquer tipo de deficiência. Buscou-se assim a redução das desigualdades.

Muito se propõe acerca da inclusão em educação. Uma das recomendações sobre o tema é o acompanhamento do aluno com demandas específicas de aprendizagem por um profissional que possa realizar um atendimento especializado, fora da sala de aula, com esse aluno para que este consiga se adaptar à rotina escolar. No entanto, esta maneira trata de educação integrada e não somente inclusiva.

Outra perspectiva é a da inclusão total, que trata de incluir todos os estudantes em um mesmo grupo. O mesmo professor acompanha todos eles, em um mesmo currículo escolar, com os estudantes realizando as mesmas atividades e sendo avaliados da mesma forma.

Considerando, nesta avaliação, os avanços de aprendizado de cada estudante, dessa maneira, a inclusão em educação volta-se para todos.

Uma das principais dificuldades para o alcance da inclusão em educação é a discriminação. Discriminar alguém por uma condição, raça, característica ou gênero é uma forma de violência individual ou social que acaba por criar estereótipos, estigmas.

Se relaciona com a violência escolar e isso é crime. Aquele que age com preconceito tem a certeza de que o alvo do preconceito tem como única característica os traços que são alvo deste preconceito. Nas palavras das autoras Edna Martins e Renata Marcílio Cândido:

Dessa forma podemos considerar o preconceito como um dos obstáculos à implementação da educação inclusiva (além obviamente dos obstáculos políticos e financeiros) no sentido de que quando há preconceito a possibilidade de identificação com o outro, considerado mais frágil, está obstada (MARTINS; CÂNDIDO, 2017, p. 45).

Mesmo em escolas que adotam por diretriz própria a perspectiva inclusiva, pode-se encontrar preconceito e segregação por parte de alguns estudantes e até mesmo alguns colaboradores. O receio é de que criar a obrigatoriedade de a escola aceitar estudantes com especificidades pode dificultar ainda mais a implementação da inclusão em educação.

A escola é um ambiente de grande importância na vida de crianças e adolescentes, visto que não se trata apenas da educação formal, mas também da inserção de um indivíduo em um grupo social, bem como na tradição. A escola faz mais do que ensinar conteúdos, ela tem um grande papel na formação de caráter de um indivíduo e, por esta razão, deve incorporar em seus ensinamentos meios de combate ao preconceito, bem como buscar ao máximo alcançar a inclusão, já que as pessoas com deficiência também necessitam de reconhecimento e aceitação.

Nas palavras de Adorno (2003, p. 156), em *A educação contra a barbárie*: “Eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”. Com isso, a presente realidade brasileira reside na construção da subjetividade crítica estar sujeita, principalmente, a um fortalecimento da autonomia do indivíduo, de modo pleno, imergido para dentro das cobranças da sociedade de controle, da sociedade pós-moderna. Em vez de gerar a adequação, com isso, a reação apenas pode vir das mentes adequadas para conduzirem a resistência.

Esta reflexão aparece em *Educação – para quê?* onde se lê: “a educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 2003, p. 144).

Logo, seguindo esse entendimento, deve-se reproduzir o que se lê em *Educação – para*

quê?: “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (ADORNO, 2003, p. 154).

Assim, evitar a barbárie depende objetivamente da concepção de educação que se possa afirmar por meio de projetos conscientes, incorporadas a apreciações históricas, sociais e políticas. Com isso, as propostas educacionais necessitam preparar para a autonomia, que, no entendimento de Adorno, seria o único componente que poderia se antepor a Auschwitz: “a única força verdadeira contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se me for permitido empregar a expressão Kantiana; a força para a reflexão, para a autodeterminação, para o não deixar-se levar” (ADORNO, 1995, p. 110).

Ao tratar de autonomia, é notório que se fundamente o traçado interior, liberdade, que é a posse de um estado de independência com analogia a tudo o que delibera a personalidade heteronimicamente.

Nas palavras dos autores Adorno e Becker sobre *A educação contra a barbárie* (ADORNO, 1995, p. 155-185), entende-se que a importância adquirida pela reestruturação organizacional da escola pública, tendo como componente de problematização seu Projeto Pedagógico, pode se estabelecer em agente principal à desbarbarização da escola. Tal como se encontra, seguindo essa linha de raciocínio, refletindo sobre os aspectos referentes à organização das escolas, a Declaração de Salamanca (1994) entende que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 11-12).

Portanto, entende-se que a educação contra a barbárie demonstra a dicotomia da civilidade contemporânea. A vergonha sobre o modo de comportamento que infelizmente existe em nossos espectros culturais é indispensável para a desbarbarização que tanto procuramos, para se ter uma educação humanizadora que se apresente desde a primeira infância no reconhecimento e abominação de todos os modos de brutalidade, em quaisquer proporções.

Para que a coletividade abandone a barbárie, é preciso mais do que lançar mão da posição de autoridade. É aí que se toca no ponto crucial de maior apreciação, pois desloca-se do teor da educação tão somente das crianças para seus responsáveis, produtos que foram adoecidos no mesmo sistema bárbaro, que precisarão desistir da autoridade violenta, assim

como os educadores, para dar lugar à autoridade apropriada no núcleo da orientação do que o autor Adorno indica como plantas de estufa. Elas são cultivadas para uma nova era da civilização e, por meio delas, pode-se imunizar as crianças à brutalidade antiquada que funda sociedades e é responsável pela manutenção das estruturas de opressão eternizadas em relações de hereditariedades viciosas, aqui rompidas.

Pois, é válido destacar que para alcançar uma educação contra a barbárie não somente como sonho ou horizonte na direção das quais se precisar caminhar, mas como projeto de nação, política pública e prática cultural, é imprescindível que as estruturas dominantes abram espaço às construções coletivas em que a brutalidade consiste em uma mancha no passado que nos oprimiu e a desbarbarização, ao passo que social e educacional, seja humana, presente e habitual.

Um dos exemplos para esclarecer melhor tal temática e que explicam muito claramente os perigos da posição de autoridade e sua relação com a barbárie, foi o utilizado por Adorno e Horkheimer (1947), ao refletirem sobre a natureza humana e a animal: “a ausência da razão no animal prova a dignidade do homem”. Essa ideia surge a partir do pensamento aristotélico, de que os animais têm uma alma, mas inferior e esta ideia passou a pertencer ao patrimônio básico da antropologia ocidental, manifestando-se até nas instâncias mais simples, como os contos infantis de todas as nações.

Nestes contos, a transformação das pessoas em animais como castigo é um tema constante e estar encantado no corpo de um animal equivale a uma condenação. Para as crianças e os diferentes povos, a ideia de semelhantes metamorfoses é imediatamente compreensível e familiar incluindo-se aí a crença na transmigração das almas ou metempsicose, que nas mais antigas culturas considera a figura animal como um castigo e um tormento. Como ser digno e superior, o ser humano entende que o animal é uma vida automatizada e propensa a servi-lo, por ser inferior: tem que ser domesticado, dominado e, por fazer parte da natureza, esta portanto, de maneira geral, também precisa ser dominada. O ser humano passa entender que a Natureza, por si própria não tem propósito de existir, mas ao extrair dela os recursos para o seu progresso, o homem passa a dar significado para a própria Natureza.

Tal ideia leva a uma melhor compreensão, por exemplo, de como funcionavam as instâncias sociais ancestrais que deram origem ao pensamento patriarcal, onde a mulher tem um papel eminentemente doméstico: esta era responsável por cuidar da prole, do plantio e da colheita; enquanto o homem partia para a caça, o combate e a conquista territorial. O papel de cuidadora da mulher a assemelhava ao papel da natureza em si, como mantenedora e servidora, o que levou o homem a considerá-la, assim como os animais, a fauna ou flora, objeto de

dominação e controle e entendiam que isso dava à mulher significado à sua existência.

Adorno e Horkheimer (1947) destacam, enfim que o mundo do animal é um mundo sem conceito, que este não tem um “eu”, está fechado em si mesmo e abandonado, onde a cada momento surge uma nova compulsão, mas nenhuma ideia a transcende. Assim, a dominação da natureza torna-se o verdadeiro objetivo, fazendo com que a inferioridade biológica seja sempre o estigma por excelência e a própria fraqueza impressa pela natureza a marca, incitando à violência.

Neste capítulo localizamos nossa perspectiva teórica para o tratamento e análise do material empírico levantado para a investigação. De acordo com a Teoria Crítica, devemos olhar para a realidade em busca das potencialidades de transformação que não se realizam, ou que se encontram entre o sufocamento, o não reconhecimento, a repressão e a exclusão. Esses potenciais estão latentes nas sociedades, a Teoria Crítica tem o dever de reconhecê-los à luz da emancipação, são realidades que ainda não se realizaram, o que pode vir a ser. Compreender essa pluralidade de forças que circulam na sociedade é uma das tarefas que nos colocamos enquanto pesquisadores e cidadãos ativos na crítica da realidade. Assim, tratamos da Educação e seu papel contra a barbárie, como parâmetro de emancipação humana, por meio do princípio inclusivo.

O próximo capítulo constitui parte deste diagnóstico, pois localizaremos qual o papel do terceiro setor na inclusão em educação.



Figura 4 – Chá Literário com a participação dos estudantes e professores da Creche Municipal Padre Valter da Costa Santos – Campo Grande, RJ.

Fonte: Acervo do Projeto Literatura Acessível, 2017.

“Se o indivíduo desaparece, a sociedade também desaparecerá”

Hellmut Becker.

III – O PAPEL DO TERCEIRO SETOR: DIREITOS SOCIAIS E INCLUSÃO EM DEBATE

As discussões acadêmicas e conceituais a respeito do terceiro setor são consideradas recentes, sobretudo em países em desenvolvimento como o Brasil, de forma que ainda existe uma certa incerteza, a respeito da exata definição do que realmente seria a total abrangência das atividades do terceiro setor. Isso não significa que não haja conceitos e definições para esse campo: apesar das questões debatidas nas universidades, muitos estudiosos do terceiro setor as estabeleceram (BORGES, 2010).

Basicamente, o termo “terceiro setor” é uma tradução direta da expressão *third sector*, do inglês. E enquanto nos EUA a expressão compõe um conjunto de atividades de “organizações sem fins lucrativos” ou “setor voluntário”; na Europa é mais comumente utilizada a expressão “organizações não governamentais” (ONGs), semelhante a como se utiliza no Brasil, embora por aqui também se utilize o termo “sociedade civil”. Mas, independentemente de como se fez, em toda parte as expressões querem dizer a mesma coisa: todas as organizações livres, que não fazem parte do Estado, nem do setor econômico, mas que dialogam e interagem com o setor público, principalmente com seus componentes sociais (BORGES, 2010).

Importante destacar algumas características da recente condição global do terceiro setor. A seguir, elencamos alguns exemplos.

De acordo com Lester M. Salamon e Wojciech Sokolowski (2018), o terceiro setor europeu é uma força econômica enorme. A partir dos últimos dados disponíveis, desde 2014, o terceiro setor europeu empregou 28,3 milhões de trabalhadores nos 28 países da União Europeia, mais a Noruega. Com este massivo contingente de força de trabalho, o setor representa cerca de 13% dos trabalhadores europeus, demonstrando contribuição significativa, uma vez que qualquer indústria que represente 5% dos empregos de um país é considerada como uma indústria determinante no desenvolvimento. Outra importante característica do contexto europeu é o engajamento de voluntários no terceiro setor, além de funcionários remunerados. Segundo o levantamento realizado pelos autores, mais de 15 milhões de trabalhadores no setor da sociedade civil são voluntários, representando 55% da força de trabalho⁷.

⁷ Pesquisas anteriores (SALAMON, 2004), identificaram cinco dimensões como as mais reveladoras da importância do terceiro setor, fornecendo subsídios para a comparação do terceiro setor europeu com seus homólogos em diferentes países e outros segmentos da sociedade e economia. Em linhas gerais, as cinco dimensões identificadas são: 1) Tamanho da força de trabalho; 2) Composição da força de trabalho; 3) Atividades do setor de

Se o cenário recente, apontado por Salamon e Sokolowski, indica uma prosperidade na oferta de empregos e serviços prestados às sociedades europeias, Hellmut Wollmann (2018) demonstra que o contexto contemporâneo do terceiro setor europeu tem experimentado alterações antes de chegar à condição atual. Para Wollmann, numa perspectiva histórica, a prestação de serviços públicos e de serviços sociais nos países europeus experimentaram mudanças, passando pela fase de um Estado pré-social do final do século XIX; pelo avanço do Estado Social dos anos 1970; pela fase das políticas neoliberais desde o início dos anos 1980; e pela fase mais recente, desde meados dos anos 2000. O autor argumenta que durante cada momento indicado, a forma organizacional predominante de prestação de serviços (municipal/público, privado ou terceiro setor) foi moldada por crenças e discursos políticos dominantes, isto é, pelo pressuposto “social-democrata” da preferência operacional de prestação do setor público até os anos 1970, substituída em seguida pela confiança neoliberal na suposta superioridade da liberdade dos mercados e das privatizações.

Na fase recente, Wollmann aponta que são observadas tendências divergentes. Por um lado, o mercado neoliberal e o impulso pelas privatizações persistiram, enquanto que, por outro lado, tem ocorrido o retorno do setor público na prestação de serviços públicos e o ressurgimento de organizações e atores do terceiro setor especializados em serviços e cuidados sociais, os quais tomaram formas que se aproximam do engajamento da sociedade antes e durante o Estado de bem-estar social.

Segundo Meghan Elizabeth Kallman e Terry Nichols Clark (2016), existem variações transnacionais no tamanho, escopo e papel do terceiro setor. Mesmo com diferenças, pesquisadores, líderes políticos e ativistas e militantes comunitários compreendem a sociedade civil como central no enfrentamento dos problemas sociais, de desenvolvimento econômico e ambientais que se colocam diante das comunidades em todo o mundo. Assim, a sociedade civil assume formas diferentes em vários lugares, que geram distinções no papel e no impacto do setor em cada país. Olhar para a sociedade civil pode ajudar a resolver problemas transnacionais complexos.

Kallman e Clark destacam a comparação internacional do terceiro setor em seis países (Estados Unidos da América, França, Japão, Coreia do Sul, Taiwan e China), examinando as funções, impactos e composição do terceiro setor em cada um dos países selecionados,

economia social ou terceiro setor; 4) Fontes de receita do setor de economia social ou terceiro setor; 5) Composição institucional do setor de economia social ou terceiro setor; por fim, uma dimensão adicional e complementar: 6) Crescimento médio anual da força de trabalho ativa do setor de economia social ou terceiro setor.

abordando as origens, dinâmicas e efeitos de cada contexto e de cada sociedade civil envolvida. A questão central dos autores é analisar que as diferenças fundamentais nas tradições religiosas e políticas entre os países produzem realidades diferentes para a organização do terceiro setor, além de cada realidade se transformar com o tempo. Estes processos distintos resultam em concepções de organização da sociedade civil que são diferentes. Um exemplo, no Ocidente, o papel e a experiência do terceiro setor tem sido o de desafiar o Estado. Por outro lado, o modelo asiático, até recentemente, foi financiado em grande parte pelos governos, produzindo um terceiro setor vinculado aos objetivos das políticas e planejamentos nacionais de longo prazo.

Com atenção mais particular, Yuan Yuan, Yujie Chen e Kang Cao (2021), demonstraram como o planejamento colaborativo através do terceiro setor tem contribuído na transição e transformação socioeconômica da China. Considerando a forte participação do governo e a reduzida participação popular na prática de planejamento chinesa, a introdução do terceiro setor se mostra necessária, a fim de desempenhar um papel ativo no processo de planejamento colaborativo. Para os autores, a transição socioeconômica da China resultou na fragmentação e estratificação da sociedade urbana chinesa e na reconstrução do espaço social.

Combinado com a transformação da sociedade e a promoção de um novo padrão de urbanização, o desenvolvimento urbano tem se concentrado de forma gradual nos cidadãos e não nos recursos da terra. Segundo o observado pelos autores, as mudanças despertaram a consciência dos cidadãos, produzindo uma variedade de grupos de interesse em pequenas escalas espaciais, com a comunidade urbana. Esse despertar implicou nos cidadãos mais atenção e engajamento nos assuntos públicos, como o planejamento comunitário e participação social. Dessa forma, o planejamento concentra a conciliação dos conflitos de interesses entre diversos grupos, a participação no planejamento participativo e colaborativo ajuda a equilibrar as demandas e resolver demandas nas áreas urbanas de pequena escala.

Como indicado, o forte domínio governamental provoca um dilema de planejamento comunitário na China. Com a predominância estatal, há uma fraca prática comunicativa dos planejadores e participação limitada do público alvo e das ONGs. Com este diagnóstico, os autores perceberam a ausência no atual sistema de planejamento da China um projeto institucional de distribuição do poder e equilibrar as prioridades do desenvolvimento urbano de forma mais equitativa. Nesse sentido, se percebeu que a prática de planejamento colaborativo se concentra na função e no papel dos planejadores, reduzindo a participação do terceiro setor ou das ONGs. Por fim, algumas atividades de planejamento e implementação também podem ser delegadas com efetividade às organizações de base comunitárias ou do terceiro setor. Assim, a prática do terceiro setor procura responder às críticas ao contexto chinês, facilitando a

implementação do terceiro setor e sua expansão nesse campo, colocando os próprios cidadãos como protagonistas e planejadores dos serviços e das demandas em cada realidade urbana e rural.

As teorias que envolvem o terceiro setor na promoção da inclusão social apresentam sobretudo uma teoria social crítica pautada nos ensinamentos de Marx. Assim como ele, diversos pensadores, como Gramsci (1999), Yamamoto (2010), Netto (2009) e Fernandes (2009) se preocuparam em compreender os aspectos que envolvem a sociedade e suas necessidades básicas, passando por um processo evolutivo que envolve a relação do trabalho e do capital, o sistema capitalista e a questão que envolve a exploração humana em prol de rendimento financeiros.

Gramsci (1999, p. 27) diz que “o método da teoria social está centrado em três categorias nucleares: a totalidade, a contradição e a mediação”. Esta classificação nos faz associar o terceiro setor a uma atividade burguesa concreta, levando em consideração o sistema de contrapesos e os diferentes impactos sociais encontrados nessa relação social.

Para Netto (2016, p. 37), “a opção pelo método da teoria social não se faz de maneira simples e objetiva, mas sim representando uma luta por uma opção de construção de uma nova ordem societária, representando a importância do papel central da história na sociedade”. Ou seja, apenas por meio da análise da sociedade e das diferenças ali apresentadas, é que será possível que nos aproximemos das vulnerabilidades sociais ali enfrentadas. A busca pela intervenção assistencial tomará medidas teóricas e metodológicas cada vez mais firmes, contribuindo para que haja de fato uma transformação social e execução dos direitos basilares constitucionais.

Outro autor de que podemos tratar é Florestan Fernandes, abordado na obra de Oliveira (2010). Ele centrou-se em uma análise sociológica dos processos sociais e históricos como forma de compreender a realidade social em sua totalidade. “Seu objetivo é descobrir os nexos visíveis e invisíveis que tecem a realidade, resultando numa sociologia dinâmica social que tenta identificar os bloqueios que impedem ou retardam o desenvolvimento da sociedade” (OLIVEIRA, 2010, p. 164).

De maneira geral, as origens do terceiro setor podem ser rastreadas através das atividades filantrópicas e solidárias que acompanharam a trajetória do mundo contemporâneo. No Brasil, por exemplo, as atividades de cunho social surgiram ainda na colônia, inicialmente, através da igreja católica, por meio das ações filantrópicas dos jesuítas, no século XVI: as primeiras organizações filantrópicas que surgiram no Brasil ficaram conhecidas como “Santas Casas de Misericórdia”. Dentre estas, a primeira a ser fundada foi em 1534, na Vila de Santos

no Estado de São Paulo (LAURINDO, 2006).

E, apesar das atividades que hoje considera-se do terceiro setor terem acompanhado a história do próprio país, apenas no final do século XIX deu-se o reconhecimento de tais fundações como entidades dotadas de personalidade jurídica, através da Lei nº 173, de 10 de setembro de 1893, que, *ipsis litteris*: “Regula a organização (sic) das associações que se fundarem para fins religiosos, Moraes, científicos (sic), artísticos, políticos ou de simples recreio” (CÂMARA, 1893).

Mas, o período onde houve os primeiros grandes avanços legislativos que beneficiaram o terceiro setor no Brasil, foi entre o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930) e o regime militar (1964), quando foram promulgadas várias legislações específicas, como a Lei nº 91, de 1935, que determinou as “regras pelas quais são as sociedades declaradas de utilidade pública”, ou seja, que podem adquirir personalidade jurídica, servem desinteressadamente à coletividade, os cargos de sua diretoria, conselhos fiscais, deliberativos ou consultivos não sejam remunerados” (BRASIL, 1935); e ainda a criação por Vargas da Legião Brasileira de Assistência (LBA) pelo do Decreto-Lei nº 4.830 de 1942; que “Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência, e dá outras providências” (CÂMARA, 1942), além do Projeto Rondon (conscientização do jovem universitário no engajamento ao atendimento às comunidades carentes sediadas no interior do país) (LAURINDO, 2006).

Fazendo um paralelo com o objeto de estudo do presente trabalho, compreendemos que a falta de acesso aos direitos sociais promove uma divisão social e excludente. Fernandes dedicou-se ao estudo da obra marxista por compreender que a sociologia deveria desenvolver um pensamento crítico voltado para o papel e influência da sociedade, analisando a sistemática social por uma perspectiva profunda, criticando, quando necessário, padrões e condutas sociais e concebendo uma teoria de transformação. Vejamos a seguir a acentuação dessas problemáticas:

Após concretizar a profecia de Fernando de Azevedo, tornando-se professor efetivo da Faculdade de Filosofia, Florestan aproveitará sua nova posição social para intervir no debate sobre os problemas políticos nacionais, sempre a partir de uma postura crítica e racional, atuando, neste momento, como um intelectual moderno, no sentido apropriado por Garcia (2002, p. 14) da definição criada por Pierre Bourdieu: o intelectual como um ser bidimensional que atua como produtor cultural e líder moral-político, dependendo de uma dupla condição: a de pertencer a um campo autônomo, com leis próprias; e a atuação política externa com base na autoridade adquirida nesse mesmo campo específico. É a partir daí que começam a surgir suas reflexões sobre a sociologia como ciência social aplicada e as condições para a consolidação de sua liderança diante de uma equipe de jovens sociólogos da USP, posteriormente denominada como a Escola Paulista de Sociologia, promotora de um elenco de indagações teóricas fundamentais para a ciência social brasileira (OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Compreendendo a necessidade de realizar debates e de categorizar as problemáticas sociais é que surge, dentro da teoria crítica à ligação com o terceiro setor, a definição para um período demarcado pela acumulação de capital em busca do fortalecimento de determinado grupo societário. Tratava-se, sobretudo, de fundamentos da ideia neoliberal, em que as pessoas passariam a se submeter umas às outras em troca de pecúnia, embora a contrapartida para os trabalhadores fizesse emergir uma questão social hegemônica, sobretudo na sistemática de exclusão e desigualdade social.

No mesmo sentido, Passos (2013) tratou da perspectiva de Gramsci e da aplicação da teoria crítica dentro das relações internacionais e sociais uma vez que, diferentemente do que se apresentou na teoria de Marx e Engels, a teoria crítica defende uma avaliação histórico-estrutural “(...) de bloqueio da perspectiva revolucionária de superação do modo de produção capitalista, bem como a impossibilidade de o proletariado ser o agente revolucionário por excelência com vistas a tal objetivo (PASSOS, 2013, p. 44).

Diversos autores influenciam a temática educacional no Brasil, sobretudo nos aspectos da inclusão. Os educadores brasileiros encontraram em Gramsci uma tradição pedagógica que superou as tradicionais visões, em decorrência do fortalecimento da sua teoria crítica da questão pedagógica e política. A escola de Gramsci se explica a partir da sua relação com a sociedade, economia e política. Além disto, houve o enriquecimento da linguagem dos educadores, aumento da capacidade reflexiva sobre temáticas divergentes que envolvem todo o processo de educação e inclusão social (PASSOS, 2013).

Gramsci também foi responsável pela conceituação de diversos termos importantes para a reflexão social, tais como o conceito de sociedade civil “(...) não é apenas uma brilhante tese acadêmica sobre o pensamento de um dos autores mais lidos e discutidos hoje no âmbito das sociais” (COUTINHO, 2000, p. 3).

Ou seja, o autor buscou, em nome do desenvolvimento de seu pensamento dentro da teoria crítica, estabelecer conceitos importantes para uma compreensão de intervenção polêmica sobre debates que envolvem a vida em sociedade, a sistemática política e a luta que é estabelecida pelo poder.

A expressão terceiro setor possui importância e utilidade como categoria jurídica na medida em que se refira ao conjunto de pessoas jurídicas de direito privado, de caráter voluntário e sem fins lucrativos, que (i) desenvolvam atividades de defesa e promoção dos direitos fundamentais ou (ii) prestem serviços de interesse público. Não obstante a ausência de tradição associativa e voluntária da sociedade brasileira, o número de entidades do terceiro setor teve importante crescimento nos últimos anos e sua importância como agente de colaboração do o Estado foi expressamente consignada em diversos dispositivos da Constituição de 1988 (MÂNICA, 2006, p. 21).

Nesse sentido, buscar-se-á, a partir do desenvolvimento deste capítulo, a análise da expressão terceiro setor, a sua abrangência e relação com institutos como inclusão social, promoção de direitos basilares constitucionais, especialmente porque as manifestações da vida social e sua estrutura dentro da sociedade capitalista precisam ser analisadas, bem como é necessário compreender o processo a que o Brasil foi submetido e como isto influi na divisão social e reflete diretamente na sociedade.

3.1 TESSITURAS INCLUSIVAS & TERCEIRO SETOR: ORIGEM E DEFINIÇÕES

O tema da inclusão pode ser abordado por diversos aspectos. A inclusão é importante para as escolas, hospitais, penitenciárias, locais públicos. Um dos principais mecanismos utilizados na busca pela inclusão é a interdisciplinaridade, que é um ponto importante para a promoção e evolução de diversos direitos sociais. Isto porque cada profissional, em sua área de especialização, age em prol do indivíduo, para que o excluído social obtenha melhora no seu quadro de saúde física e mental.

Segundo o autor Bisneto (2009), ao tratar da interdisciplinaridade, não estamos apenas promovendo um bem social, mas, também, exercendo interesses políticos e financeiros. Uma população devidamente assistida, na área social e na saúde, gerará ônus menores para os cofres públicos.

Assim, a origem da interdisciplinaridade não advém apenas de uma racionalidade científica, do reconhecimento da complexidade dos problemas de saúde por parte da própria medicina e dos órgãos planejadores da saúde, visando a uma maior eficiência e efetividade dos programas. Há interesses e razões políticas e financeiras também (BISNETO, 2009, p. 51).

Neste sentido, pensar em interdisciplinaridade requer uma compreensão da atuação das profissões e questões econômicas envolvidas, especialmente nos âmbitos público e privado, que visam à prestação de um atendimento comum para uma grande parcela da população, bem como ao atendimento especializado, à promoção de direitos essenciais para a existência e até mesmo subsistência humana.

A estrutura das organizações que buscam promover o bem-estar social deve contemplar uma diversidade de profissionais para que consiga promover a atividade ali desejada. Nos hospitais, por exemplo, há que se organizar um turno de revezamento para cuidar da saúde dos pacientes. Na equipe de um hospital, temos técnicos em enfermagem, enfermeiros, médicos, atendentes, cozinheiros, faxineiros e assistentes sociais, além dos médicos especializados para melhor atendimento possível do paciente.

A inclusão em educação requer a avaliação das dificuldades do estudante, seja ela de procedência física ou psicológica, bem como a avaliação dos aspectos de apoio familiar, da aplicação e metodologias inclusivas por parte do corpo escolar. Diversos são os obstáculos para que um estudante com deficiência permaneça em uma instituição escolar, uma das formas de inclusão pensadas, quando se trata da evasão de estudantes com deficiência que precisam ficar por longos períodos internados, são as classes escolares, que buscam promover para esses estudantes um acesso básico à educação por meio do trabalho interdisciplinar realizado entre a equipe pedagógica e os profissionais de saúde. Assim, a inclusão parte de diversos aspectos, desde a busca por incluir este estudante em uma turma regular, até a atenção que deve ser dada a ele dentro dos hospitais, onde é submetido a procedimentos hospitalares diários – o que leva à perda do contato com a rotina regular de estudo.

Por outra ótica, quando compreendermos a essência de que ambos os institutos (o educacional e o hospitalar) buscam a promoção da dignidade da pessoa humana do estudante, compreenderemos que o cerne de ambas é a inclusão. Isto porque preza-se que o estudante de uma classe hospitalar volte para o ensino regular, sem estar defasado no que tange ao conteúdo, e também a própria convivência com outros estudantes, que é saudável para a pessoa, uma vez que é a partir daí que ela passa a compreender que existem famílias diferentes, situações diferentes e que todos devem se respeitar.

Outro cenário importante a ser compreendido é o papel a ser exercido pelas ONGs voltadas aos movimentos sociais e interligadas com o terceiro setor, ao longo da história.

Nos anos pós-Guerra, com a crescente participação das ONGs no cenário internacional, suas ações foram ganhando mais espaço, reconhecimento e credibilidade nos Governos. Em 1996, o ECOSOC expandiu sua definição, “passando a englobar também as organizações não estabelecidas por entidade governamental – o que pode ser explicado pela maior importância das ONGs nacionais em diferentes atividades da ONU” (Tavares, 1996: 18). Como apontado por Tavares, a indefinição sobre o que seria uma ONG sempre sondou tal nomenclatura, a começar pela falta de um estatuto jurídico internacional que as regulamente (CALEGARE; JUNIOR, 2009, p. 135).

Neste sentido, o trabalho desempenhado pelas ONGs é fundamental para a assistência à sociedade. O projeto da reforma do aparelho estatal, que teve por objetivo suplantar a crise do Estado na década de 80, contou com o plano diretor escrito pelo Professor Luiz Carlos, que trazia três frentes de intervenção: institucional legal, cultural e da gestão. Mais especificamente, frente à gestão, temos a criação de algumas entidades como ONGs e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), de modo a dar publicidade aos interesses sociais.

É neste ponto que entramos no terceiro setor. Enquanto o Primeiro é ligado ao Estado,

ao poder público, e contempla o direito e o interesse social, o Segundo Setor é composto pela Sociedade Civil, que trata principalmente dos interesses individuais. O terceiro setor representa uma forma de a sociedade complementar a ação do Estado naquilo que ele demonstrou ser incompetente.

Assim, as ONGs passam a exercer um papel que, antes, deveria caber ao Estado. Por tratar de aspectos essenciais é que se ressalta a necessidade de complementação financeira por parte do Estado ao esforço dispendido pela sociedade, como forma de auxiliar a concretização de uma atividade que seria primariamente pública, mas que passa a ser exercida pelo setor privado. Daí a compreensão da importância das leis de incentivo fiscal, possibilidades de dedução, isenções de impostos, criação de medidas que envolvam características interdisciplinares para reagir face a realidade social da coletividade.

Pode-se compreender que os trabalhos exercidos pelas ONGs buscam principalmente a promoção do assistencialismo social, práticas ligadas a atividades jurídicas ou não, gratuitas, sem busca por lucro, demandando daí a necessidade de um apoio governamental. Tudo para trazer melhorias para a sociedade a curto e médio prazo.

3.2 TERCEIRO SETOR E AS DEMANDAS DA SOCIEDADE: RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS COM O GOVERNO

O papel do terceiro setor precisa ser compreendido, ressignificado e discutido dentro do setor acadêmico, porque ele desenvolve um papel importante concernente a intervenções sociais nos diversos níveis. Existe uma discussão emergente sobre a doutrina que percebe o terceiro setor como algo positivo e otimista, com vistas ao gerenciamento de uma transformação social, enquanto o contraponto se encontra na análise de paradigmas sociais que envolvem os aspectos de gestão, economia, sociologia, ciência política, psicologia social e a própria política.

O terceiro setor é composto por diversos aspectos complexos, entre os quais a doutrina levantada por Colegare e Junior (2009, p. 131) ao demonstrar que, apesar das inúmeras transformações que ocorrem diariamente no cenário social, o trabalho que passou a ser realizado pelo terceiro setor no Brasil buscou contemplar atividades que seriam predominantemente públicas, passando-as ao setor privado como uma forma de reivindicar os direitos sociais e de cobrar cada vez mais uma efetividade no trato social. Por isso, é tão importante para o leitor compreender a questão social, o terceiro setor e os benefícios e os malefícios que acabam por alcançar a sociedade.

Diversos estudiosos buscaram conceituar o terceiro setor. Cabe destaque a intelectuais

que tinham por objeto os campos econômico e assistencial do país, à engrenagem pública e à necessidade de mudanças para a promoção dos direitos, principalmente em um período de dominação da burguesia. Segundo uma visão neopositivista, temos a seguinte divisão: o Estado responde como o primeiro setor, ao regulamentar as relações sociais, leis, preocupações coletivas. O segundo setor é ocupado pela sociedade civil na busca incessante por seus direitos individuais e respeito à liberdade. E o terceiro setor como uma preocupação com a sociedade e os interesses coletivos, levando em consideração principalmente a realidade e as questões sociais (MONTAÑO, 2010).

Para que compreendamos melhor o terceiro setor, devemos pensar nele como uma união das competências dos setores público e privado em prol da prestação de um serviço considerado essencial para a coletividade, mas que pode ser delegado pelo Estado a terceiros. Há competências exclusivas do Estado que não podem ser transferidas, mas a prestação de serviços da saúde, educação, cultura e desporto pode ser delegada ao terceiro setor e ser devidamente prestada pelo setor público, com excelência.

Outro ponto importante a entender é o que levou ao surgimento do terceiro setor. Foi uma forma que o legislador encontrou de promover segurança jurídica para as atividades predominantemente estatais a serem exercidas pelo poder privado, uma forma de controle social para que o Estado não perdesse por completo o domínio sobre tais competências. É justamente por isso que vemos a execução de trabalhos essenciais delegadas pelo poder público às ONGs, OSCIPs e entidades sem fins lucrativos, que demonstram cada vez mais eficácia face à questão social e os problemas a serem enfrentados.

Segundo as disposições apresentadas por Milano Filho (2004), podemos classificar o trabalho exercido pelo terceiro setor no Brasil como especial perante a sociedade principalmente porque, independentemente de sua forma de atuação, busca suprir as necessidades e atender aos interesses da coletividade.

Por este motivo, existe a necessidade de custeio desse trabalho, levando em consideração que, por se tratar de organizações sem fins lucrativos, diversos aspectos devem ser ponderados, tais como o auxílio, descontos, dentre outros benefícios fiscais para manutenção dessas atividades. A vulnerabilidade social, o trato diário com pessoas que vivem em vulnerabilidade social e as necessidades de lutar pelas causas sociais evidenciaram a importância do terceiro setor.

Ao tentar entender a questão social e suas implicações sociais, devemos perceber a estruturação e vinculação de políticas públicas e as lutas sociais enfrentadas diariamente pela população. Apesar de uma possível visão negativa em relação às privatizações, sob a alegação

de mercantilização das necessidades sociais, é preciso que atentemos para a diferença gritante entre os sistemas de saúde público e privado, por exemplo. Como as necessidades sociais são enfrentadas, expandidas e solucionadas pelo terceiro setor (IAMAMOTO, 2001, p. 24).

Nesse sentido, ao levantar uma perspectiva teórico-metodológica crítica, percebemos que o terceiro setor deve funcionar como um fenômeno para servir de ocultação do capitalismo diante dos interesses da classe trabalhadora para a função social e resposta às expressões sociais.

A existência deste assunto demonstra uma preocupação com a questão social e todo o planejamento político-econômico que deve envolver tanto a administração pública, quanto a privada no tocante ao bem-estar social. O trabalho exercido pelas ONGs e outras entidades traz benefícios ao atendimento da sociedade, bem como implica na eficiência e eficácia da tratativa da questão social, quer por meio da proposta e aplicação de projetos que intervenham na questão social, quer ao demonstrar ao Estado o seu papel face a essa mudança necessária no âmbito social.

O principal foco do terceiro setor deve ser o fortalecimento da sociedade por meio da apresentação dos mitos que acabam por ofuscar o trabalho realizado pelas instituições, conforme demonstra Calegare e Junior (2009):

(...) a “visibilidade” do Setor concretizaria-se pela aceitação de que inúmeras organizações movimentam capital financeiro, são nicho de ações e desenvolvem o “Capital Social” e “(...) alguns mitos que ofuscam o que de fato são as organizações do terceiro setor: a) mito da virtude pura. É o mito de que tais organizações são voltadas estritamente para propósitos público (CALEGARE; JUNIOR, 2009, p. 141).

Neste aspecto, a influência política acaba por determinar as necessidades a serem atendidas, tendo em vista que são eles, os políticos, os responsáveis por determinar quais interesses coletivos serão pautados e priorizados e qual o papel exercido pelo terceiro setor, que atua aliado às necessidades da sociedade, compreendendo os paradigmas sociais, aprendendo com a situação de vulnerabilidade. O mito da verdade pura influencia e impacta de forma negativa o trabalho inclusivo e assistencial, que deveria ser priorizado tanto pelo poder público, quanto pelo poder privado.

De maneira geral, embora os progressos no campo político sejam inegáveis, estes foram lentos e destacam ainda um longo caminho a ser percorrido. Todo o *glamour* e ar de vitória exibido nas celebrações oficiais dos 500 anos da conquista da terra pelos portugueses, não consegue ocultar o drama dos milhões de pobres, de desempregados, de analfabetos e semianalfabetos, de vítimas da violência particular e oficial. Perdeu-se a crença de que a democracia política resolveria com rapidez os problemas da pobreza e da desigualdade (ANDRADE, 2009).

Quando do advento da Constituição de 1988, deveria esta, a partir daí, não mas servir à legitimação da vontade das elites, ou à preservação do *status quo*, mas sim tornar-se um instrumento de efetiva modernização da sociedade. Em verdade, o trabalho constituinte não se encerra com a promulgação da Constituição. O processo constituinte, como o próprio nome revela, é um processo: a regulamentação de um novo texto constitucional, assim como a adaptação da legislação ordinária, representam um prolongamento inevitável e necessária, onde a maior ou menor amplitude dos direitos constitucionalmente previstos depende consideravelmente da atividade legislativa pós-constituinte (ANDRADE, 2009).

Além disso, a efetividade destes direitos depende igualmente da atuação dos partidos políticos e das entidades e associações da sociedade civil, bem como da consciência e da participação populares. Sem consciência política por parte dos cidadãos, não há direito que possa ser exercido e, independentemente das limitações apresentadas pela nova Constituição, cabe a cada um explorar ao máximo suas virtudes no sentido da modernização da sociedade. Muitos direitos civis continuam inacessíveis à maioria da população (ANDRADE, 2009).

A forma esdrúxula como os direitos – que dão sustentação à ideia de cidadania – têm sido introduzidos ou suprimidos no Brasil é que faz a diferença. E, muito embora os direitos políticos tenham adquirido amplitude nunca antes alcançada, a partir de 1988, a democracia política não resolveu os problemas mais urgentes, como a desigualdade e o desemprego. Permanecem os problemas da área social e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual. A conclusão parece óbvia: a garantia a um determinado direito, como a liberdade de pensamento ou ao voto, não é garantia outros direitos, como a segurança ou o emprego, o que tem gerado historicamente, no caso do Brasil, uma cidadania incompleta, inconclusa. A garantia de direitos civis ou políticos no Brasil ainda está longe de representar uma resolução dos muitos problemas sociais aqui presentes (ANDRADE, 2009).

Vejamos como se dá o trabalho do terceiro setor no âmbito privado, segundo Calegare e Junior (2009):

O trabalho delas não está sedimentado apenas sob a iniciativa privada voluntária (há remuneração, profissionalização e força econômica) e do apoio financeiro filantrópico (investimentos são também governamentais). c) mito da incompetência. A ineficiência delas, vinda da tradição voluntária, seria desbancada pela profissionalização crescente da gestão e área afins (Salamon, 1996: 98-99). d) mito da imaculada concepção. Elas não seriam novas e uma invenção americana, dado que caridade e altruísmo são tradições presentes em quase todas as sociedades, executados segundo veículos institucionais próprios. Essa classe de argumentos é partidária de que se mudou apenas a forma institucional de praticar as ações, com todas as implicações dessa operação (CALEGARE; JUNIOR, 2009, p. 142).

Desta forma, o terceiro setor é um braço do governo e atua também como responsável

pela execução da conscientização e disseminação das informações, atendimento das vulnerabilidades, atuando diretamente junto à sociedade, trabalhando diretrizes de inclusão, formação de gestores e professores, atentando-se para aspectos de sustentabilidade em parceria com o setor público. Apesar de não conseguir atender de forma ampla as necessidades da sociedade, ele é necessário para autorizar o trabalho das ONGs e OSCIPS e do setor privado, visando sobretudo a um trabalho plural que compreenda a questão social.

3.3 ORGANIZAÇÕES DO TERCEIRO SETOR: ALTERNATIVAS SOCIAIS PARA AFIRMAÇÃO DA CIDADANIA

Precisamos compreender o papel das organizações sociais no terceiro setor como alternativa na busca da cidadania. As OS – Organizações Sociais – que fazem parte do terceiro setor, as paraestatais, não integram a Administração Pública direta, nem a indireta. Logo, as organizações sociais são entes particulares que atuam ao lado do Estado na prestação de serviços não exclusivos, entregando serviços de relevância pública, como saúde e educação. Por atuarem ao lado do Estado, e ao prestarem serviços de interesse público, essas entidades acabam recebendo fomento, outra configuração do terceiro setor.

O Estado fomenta o exercício dessas atividades, auxilia as entidades para que os direitos constitucionais e principalmente a cidadania seja concretizada frente à sociedade. Ocorre que, para que uma entidade privada exerça esse papel de alternativa social, ela precisa celebrar um contrato de gestão, criando vínculo com o Estado, visto que a responsabilidade de concretizar e prover à sociedade seus direitos sociais cabe primariamente ao Estado. Este, então, tem a obrigação de regulamentar todas as alternativas sociais que buscam a efetivação da cidadania (MARTINS; CÂNDIDO, 2017).

A posse dos direitos humanos é universal e cabe a todos. Os direitos humanos surgem a partir da necessidade de tratamento humanitário e igualitário entre os pares e seu primeiro indício, no que tange à positivação, se dá na Idade Média. Assim como diversos institutos existentes hoje, eles nascem ligados a práticas religiosas. Apenas a partir da Revolução Francesa e das desigualdades constatadas à época, torna-se necessário falar em direitos humanos, o que será expresso no texto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789).

E, apesar de a declaração definir princípios, proteções, direitos e obrigações, ela abrange apenas o homem que, à época em que foi criada, fosse considerado cidadão. Tais princípios hoje são propagados para a promoção da cidadania. Com a evolução da sociedade, os direitos

humanos passam a incorporar a cidadania independentemente de gênero, abrangendo, desta forma, homens e mulheres. A relação entre cidadania e direitos humanos está no exercício dos mais diversos direitos em conformidade com a Constituição Federal. Hannah Arendt e Norberto Bobbio se propuseram a retomar criticamente o pensamento político jurídico, a fim de reconstruir novas reflexões acerca das bases morais e empíricas dos Direitos Humanos (MARTINS; CÂNDIDO, 2017).

As consequências das guerras mundiais, bem como o surgimento de regimes totalitários, vide o nazismo, colocaram em evidência os limites morais da humanidade. A abrangência da cidadania está ligada a direitos tais como a saúde, educação, moradia, trabalho, previdência social e outros, podendo ser considerada a situação de reconhecimento de uma pessoa como membro de um estado-nação.

Os Direitos Humanos, por sua vez, são um tema que não está incorporado à vida política, como o conceito da Cidadania. Mas, em alguns casos, como nos países “desenvolvidos”, a questão já se faz presente nos discursos e no espírito político. Assim, os direitos humanos vão evoluindo constantemente, tanto na legislação, quanto na vida prática. Hoje em dia, a concepção de cidadania está ligada ao sujeito que é capaz de exercer deveres e direitos, desfrutando de liberdade intelectual no âmbito social.

Já na década de 1980, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece a educação como um direito de todos, que visa o seu pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Prevê-se que o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino, o que também se apresenta no Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990) e na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (MARTINS; CÂNDIDO, 2017, p. 58).

A cidadania é um princípio fundamental, elencado no artigo primeiro da Constituição Federal, inciso II, e é também regida pela Declaração Universal de Direitos Humanos, que elenca alguns tópicos considerados universais e fundamentais para o exercício da cidadania. Tal exercício abrange direitos e deveres, como direito à saúde, educação, moradia, trabalho, previdência social, entre outros. E também pode ser considerada a situação de reconhecimento de uma pessoa como membro de um estado-nação. Por exemplo: a dupla cidadania, na qual uma pessoa pode acumular a cidadania brasileira com alguma outra (CIDADANIA, 2011-2017).

O terceiro setor tem um caráter emancipatório, embora este ainda esteja imerso em certa contradição, pois, este acabou se expandindo e se reorganizando, não apenas como um lugar de acesso aos direitos de uma cidadania emancipatória, mas também como lugar de exercício de uma cidadania que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços, na maioria das

vezes de forma assistencial (CARVALHO, 2002).

Percebe-se claramente que é um campo em construção. No entanto, como citado no primeiro parágrafo deste capítulo, o terceiro setor ainda não dispõe de uma exata definição do que realmente seria a total abrangência de suas atividades, por isso apresenta-se muitas vezes como um setor grande, heterogêneo, seccionado, de certa forma desajeitado e com múltiplas facetas. Abrange programas e projetos sociais que objetivam tanto a emancipação dos setores populares e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, com justiça social, como programas meramente assistenciais, compensatórios, e até estruturados segundo ações pautadas pela lógica de mercado. Mas há um ponto em comum: todas as instituições falam em nome da cidadania (CARVALHO, 2002).

O Brasil tem conseguido efetivar a cidadania, graças às ações sociais públicas e privadas executadas pelo trabalho interdisciplinar entre assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, entre outros profissionais que buscam promover os direitos sociais da grande massa pobre da população. Porém, este avanço ainda não conseguiu diminuir significativamente as vulnerabilidades sociais e a violência, embora sua contribuição tenha sido significativa, principalmente no que concerne à inclusão.

Apesar de muitos fatores contribuírem para a sensação de insegurança na sociedade, assaltos, agressões, pobreza e desemprego são aspectos comuns à sociedade que vive nas áreas de maior violência em todo o território brasileiro. A disseminação de políticas públicas, o fomento à educação de qualidade, aliadas ao combate aos grupos criminosos, têm sido um dos caminhos para a redução da violência e da descriminalização. A provável continuidade dessas políticas está criando as condições para a diminuição da violência, paralelamente à diminuição da desigualdade no Brasil.

A sociedade não pode achar que o que nos singulariza é a violência, apesar de ser um traço marcante. Devemos analisar essa ambiguidade entre desigualdade e violência. A violência se mostra em vários níveis, desde aqueles por nós percebidos como violência advinda da criminalidade, aos que têm viés psicológico, material.

As desigualdades sociais, econômicas, de gênero ou raça, refletem assustadoramente no quadro de violência. Isso porque temos uma predestinação a certos biótipos de pessoas. Como exemplo desta afirmação, temos o caso das pessoas negras, que sofrem diversos tipos de agressões, são impedidas de ter acesso ao trabalho, estudo, lazer, cultura. Tais fatos levam boa parte destes jovens ao caminho do crime.

Sendo assim, o exercício da cidadania está ligado a diversas diretrizes, como promoção e valorização profissionais, aplicação da inclusão no âmbito social, acessibilidade como forma

de concretizar os direitos. Há, então, a necessidade de desenvolver um pensamento crítico sobre o trabalho exercido pelas organizações do terceiro setor, como as alternativas sociais facilitam a integração e a inclusão social, não apenas nos ambientes escolares, mas em toda a sociedade.

Observa-se, por tais parâmetros, que o terceiro setor não é nem deve ser independente do Estado e do mercado e nem, muito menos, despolitizado ou desideologizado. Pelo contrário, tendo em vista ser este um dos elementos participantes das relações orgânicas e dialéticas que se desenvolvem entre as estruturas sociais. O terceiro setor se apresenta, não apenas como espaço político para se disputar a hegemonia, em uma formação social ocidental específica, como também como um recurso heurístico para melhor se compreender e analisar quais os contornos históricos, em sua dinâmica concreta (MARTINS, 2008).

Há equívoco, em não se reconhecer as peculiaridades do materialismo, do historicismo e da dialética que concebem a “sociedade civil” um campo de ação política, econômica, social e cultural; o dinâmico, complexo e moderno, onde as classes subjugadas são chamadas a empenhar as lutas decisivas para se constituir como sujeitos de sua própria história e protagonistas do destino da formação social da qual fazem parte (MARTINS, 2008).

3.4 LEIS DE INCENTIVO: EM DIÁLOGO AS DEMANDAS SOCIAIS E A REGULAMENTAÇÃO DA SOCIEDADE

Muitos conhecem ou já ouviram falar das leis de incentivo fiscal, mas é necessário compreender a sua função, finalidade e que tipos de projetos podem captar recursos destas leis. Sua proposta é simples e objetiva: empresas e pessoas físicas podem deduzir um percentual dos impostos que teriam de pagar ao governo, a fim de incentivar projetos nas áreas da cultura, do esporte (educacional, rendimento e de participação) e até mesmo da saúde. Desta forma, temos um incentivo financeiro destinado às ações sociais mais variadas, seguindo as diretrizes legais.

Entre as diretrizes legais que regulamentam esse tipo de dedução fiscal, temos a Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, que estabelece os princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, e institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac). Este programa permite a captação de recursos para meios de acesso às fontes relacionadas à cultura, à valorização dos recursos humanos, voltados à questão artística brasileira. Esta lei busca apoiar as manifestações culturais e o pluralismo da cultura nacional.

Vejamos como funciona a sistemática de incentivo criada por esta lei:

Art. 2º O Pronac será implementado através dos seguintes mecanismos:

- I - Fundo Nacional da Cultura (FNC);
- II - Fundos de Investimento Cultural e Artístico (Ficart);
- III - Incentivo a projetos culturais.

§ 1º Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais cuja exibição, utilização e circulação dos bens culturais deles resultantes sejam abertas, sem distinção, a qualquer pessoa, se gratuitas, e a público pagante, se cobrado ingresso.

§ 2º É vedada a concessão de incentivo a obras, produtos, eventos ou outros decorrentes, destinados ou circunscritos a coleções particulares ou circuitos privados que estabeleçam limitações de acesso.

§ 3º Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais que forem disponibilizados, sempre que tecnicamente possível, também em formato acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento (BRASIL, 1991).

A natureza jurídica das leis de incentivo fiscal, principalmente esta, que busca fomentar a cultura no país, é a de viabilizar o acesso e o custeio da cultura, destinando recursos – incentivos fiscais – para a concretização de um aspecto tão importante para a sociedade. Conhecida como Lei Rouanet, ela busca ajudar no processo de formação do cidadão, bem como desenvolver senso crítico e reflexão sobre as mais variadas formas de cultura.

A existência de um Ministério da Cultura mostra sua importância para a sociedade e cumpre um preceito constitucional previsto no artigo 215 da Constituição Federal de 1988, ao prever a garantia do exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, conforme exposto:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares da cultura brasileira, indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional;

§ 2º: A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais;

§ 3º: A Lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do país e à integração das ações do poder público, que conduzam à:

- I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II - produção, promoção e difusão dos bens culturais;
- III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
- IV - democratização do acesso aos bens de cultura;
- V - valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988).

Destaque-se que existe uma diversidade de leis sobre os mais variados temas passíveis do incentivo fiscal, entre elas, a Lei Federal de Incentivo ao Esporte (nº 11.483, de 29 de dezembro de 2006), que dispõe sobre os incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo e dando outras providências. Essa lei tornou possível a dedução do imposto de renda, mediante a devida declaração anual pelas pessoas físicas, com a destinação dos recursos voltada a projetos desportivos e paradesportivos, desde que devidamente aprovados

pelo Ministério do Esporte. Vejamos algumas disposições concernentes a essa modalidade de lei de incentivo fiscal voltado ao desporto:

Art. 2º Os projetos desportivos e paradesportivos, em cujo favor serão captados e direcionados os recursos oriundos dos incentivos previstos nesta Lei, atenderão a pelo menos uma das seguintes manifestações, nos termos e condições definidas em regulamento:

- I - desporto educacional;
- II - desporto de participação;
- III - desporto de rendimento.

§ 1º Poderão receber os recursos oriundos dos incentivos previstos nesta Lei os projetos desportivos destinados a promover a inclusão social por meio do esporte, preferencialmente em comunidades de vulnerabilidade social.

§ 2º É vedada a utilização dos recursos oriundos dos incentivos previstos nesta Lei para o pagamento de remuneração de atletas profissionais, nos termos da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, em qualquer modalidade desportiva.

§ 3º O proponente não poderá captar, para cada projeto, entre patrocínio e doação, valor superior ao aprovado pelo Ministério do Esporte, na forma do art. 4º desta Lei (BRASIL, 2006).

A partir da promulgação desta lei, o desporto passa a ser contemplado pela Lei de Incentivo Fiscal, de modo que existe uma redesignação do destino do imposto de renda para o esporte. Tanto as pessoas físicas como as pessoas jurídicas são contempladas: as empresas podem investir até 1% do Imposto e as pessoas físicas até 6% do imposto devido (BRASIL, 2006).

A regulamentação legal prevê ainda quem pode receber estes valores: qualquer pessoa jurídica de direito público ou privado que não tenha fins lucrativos, voltados diretamente ao esporte e há, pelo menos, um ano funcionando legalmente.

Outra lei que pode ser citada é a de ICMS – Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços –, previsto na Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996, que trata do imposto relativo à circulação de mercadorias e prestação de serviços ligados ao transporte interestadual e intermunicipal. Trata-se de um tributo, um percentual cobrado na venda de uma mercadoria, uma taxa de 18% sobre a circulação de mercadorias de natureza estadual. Cada estado pode definir suas regras e suas porcentagens, tendo autonomia para definir o cálculo e como será arrecadado este imposto (BRASIL, 1996).

Além da destinação que é dada ao valor arrecadado sobre esse imposto, existe a possibilidade de isenção dessa taxa em alguns produtos. O preservativo, por exemplo, é objeto de um acordo entre os estados que oferecem isenção de ICMS aos fabricantes, em decorrência da sua relevância social, como forma de controle de natalidade e de evitar doenças.

Há que se ressaltar que as leis de incentivo fiscal, as isenções e os impostos trabalham juntos em prol da sociedade e da circulação financeira, com o intuito de incentivar as questões

sociais e possibilitar a regulamentação da sociedade. Apesar de parecer complexa, a inclusão pode ser associada a estes projetos, quando compreendemos que todas as ações públicas ou privadas precisam de um suporte financeiro para serem efetivadas. É justamente para isso que existem essas leis, dentre tantas outras que buscam priorizar o bem-estar social e a qualidade de vida do corpo social que vive em situação de vulnerabilidade.

Tozze (2017) envereda pelo seguinte questionamento: qual é a imprescindibilidade de profissionais qualificados para cooperar com um delineamento de base e solidificado e um gerenciamento financeiro efetivo, que não comprometa as formas para uma máxima regência da organização? Com relação ao terceiro setor, como ele auxilia o corpo social, de maneira clara e desvendável, enrijando sua aparência e confiabilidade diante de seus associados e cooperantes e em que meio se dá sua inserção?

3.5 SOCIEDADE CIVIL E O TERCEIRO SETOR: PROTAGONISMO COLABORATIVO NA LEGITIMAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS

A Sociedade Civil é uma parte integrante do terceiro setor. Além de integrar de maneira fundamental as atividades do terceiro setor, ela busca a legitimação dos direitos sociais. Para Audier (2006, p. 101), “(...) o terceiro setor pode ser classificado como privado, porém público. Sendo certo que podemos e devemos entender o terceiro setor como elemento integrante da Sociedade Civil”.

Isso porque, nas classificações de outros doutrinadores concordantes, percebemos o Estado exercendo o papel de Primeiro Setor, o mercado exercendo o papel de Segundo Setor, e a Sociedade Civil cumprindo o papel do terceiro setor, ao buscar a legitimação dos direitos sociais, igualdade das minorias, práticas diretamente ligadas à inclusão e preocupações relevantes para a promoção de uma sociedade justa e igualitária.

Dessa forma, compreendemos que o terceiro setor, movimentado especialmente pela Sociedade Civil, não pode ser compreendido como predominantemente público ou privado, já que esta denominação requer uma classificação legislativa, metodológica e social totalmente diversas. Apesar de tanto o setor público, quanto o privado buscarem a efetivação dos direitos sociais, as suas competências demonstram-se completamente diversas: enquanto um deve legislar, fiscalizar, executar, gerir, custear, o outro deve estudar, efetivar, gerir e custear de formas diferentes.

Nesse diapasão, o terceiro setor é composto por organizações que têm sua natureza predominantemente privada (sem a objetividade de lucro), que são dedicadas de maneira

exclusiva à consolidação dos direitos sociais e públicos, ainda que não sejam parte integrante da Administração Pública Estatal. Embora tenha surgido no seio da sociedade civil, o terceiro setor ainda permanece desconhecido de boa parte dos segmentos sociais que o compõem. A sua dimensão e os seus contornos teóricos se constituem em uma zona cinzenta até mesmo nos meios acadêmicos.

Por outro lado, esta iniciativa se destina a preencher o vazio social deixado pelo Estado e pelo mercado, pois, na falta deles, é necessário que alguém atue para produzir uma melhor redistribuição da riqueza social, enfrentamento dos males sociais, das desigualdades sociais, consolidação dos direitos já positivados nas legislações brasileiras. Este setor, representado sobretudo pela Sociedade Civil, apoia uma pluralidade das ideias resultantes do binômio formado pela democracia e pela questão social, o que conduz as sociedades para a liberdade.

Conforme demonstra Donzelot (1994, p. 127), “o social aparece como uma invenção necessária para tornar governável uma sociedade que optou pela democracia”. A sociedade exerce um papel democrático dentro das definições dos contornos estatais na busca de ações sociais ligadas aos mais variados aspectos, distribuição de renda, acesso ao direito basilar e construção de políticas públicas interventivas face as vulnerabilidades sociais. Apesar de recorrermos de forma reiterada à noção de sociedade civil, qual seria efetivamente o seu conceito? Audier, ao expor o seu entendimento sobre a matéria, colocou-a no universo da justiça social e do associativismo (AUDIER, 2006).

Entretanto, seria a partir de Barber que o tema seria forjado de forma mais ampla tendo o mesmo ressaltado que o termo sociedade civil se tornou um “slogan chic” e confuso. Em decorrência, apontou três versões para explicar o conceito de sociedade civil as quais foram corretamente assimiladas por Audier. A primeira versão, a dos ultraliberais, reduz a expressão, a partir de uma apologia do mercado, à noção de setor privado. A segunda, prossegue Audier, traz a noção de comunidade (*communautariens*) e, por fim, a terceira versão, exporia a sociedade civil como “chave para reabilitar o republicanismo”, fundado sobre as formas de democracia participativa, notadamente pela vida associativa. Hirts, por sua vez, defendeu o modelo *associative democracy*, nascido na estirpe intelectual de esquerda dos Estados Unidos, o qual seria a verdadeira Terceira Via, em oposição à Terceira Via do trabalhismo inglês. Stiglitz, ao justificar as origens da Terceira Via ressaltou que as limitações dos governos e dos mercados levaram, em todo o mundo, à eclosão deste movimento (FALCÃO; ARAUJO, 2017, p. 167-168).

Portanto, toda a sistemática que envolve a sociedade civil se justifica pelo interesse no cumprimento dos direitos já positivados e na busca pela positivação de novos direitos que se posicionem contra a hegemonia capitalista e a sistemática que acaba por separar a sociedade em grupos econômicos e sociais, de forma que as pessoas acabam por não ter o mesmo acesso a condições básicas relacionadas à vida humana, como saúde, educação, esporte, cultura, lazer, acessibilidade. O pluralismo social não pode colocar em risco o acesso aos direitos, sobretudo

os sociais, pois, ao longo da história, a luta galgada para sua conquista requer cada vez mais respeito e esforço.

Ora, após a Segunda Guerra Mundial, em decorrência da barbárie e dos graves problemas sociais, os Estados mais uma vez foram pressionados a atuarem em prol dos indivíduos, garantindo-lhes o acesso a direitos considerados fundamentais, os chamados direitos sociais. Destaca-se inclusive que, neste período, foi criada a declaração universal dos direitos do homem, visando garantir direitos mínimos para os cidadãos de todo o mundo.

O terceiro setor acaba absorvendo não apenas as necessidades, mas também esperanças e expectativas de vários períodos históricos. Maria da Glória Gohn (2002) cita que, dentre os legados que foram agregados às responsabilidades do terceiro setor brasileiro, destacaram-se dois, herdados da luta de Paulo Freire: o da necessidade da luta contínua contra as injustiças e o da indignação diante da barbárie. Posturas que a autora considera éticas e também políticas, de atualidade fundamental, “perante o mundo de pobreza que vivemos, diante de milhares de excluídos neste planeta chamado Terra”. E, segundo Gohn, é justamente a indignação que leva a busca pela liberdade, a partir das várias vivências de indivíduos e grupos, que acabam por contribuir com o desenvolvimento de relações sociais e humanas mais fraternas e solidárias.

Apesar de compreender que o Estado é o principal regulador da sociedade, na mesma medida em que o direito influencia a sociedade, ela também influi no Direito, isso porque estuda-se sob o viés social, porém voltada à organização sistemática jurídica, estabelecendo um nexos entre as relações e suas classificações como trabalho e política. O direito é estudado como um fato social regulamentador que estabelece dentro da sociedade uma organização sistematizada, que preza pelo bem social. Nesta mesma linha de pensamento, a sociedade influencia o direito na mesma proporção em que o direito influencia a sociedade, visto que ambos precisam um do outro para coexistir.

3.6 CARACTERIZAÇÕES E DEFINIÇÕES: ONG, OS, OSC E OSCIP

A apresentação do quadro 2 demonstra como as instituições são importantes para prestar um serviço à comunidade, ainda que suas classificações sejam mais relevantes no sentido de fiscalização e incentivo fiscal, vinculação negativa ou positiva com o Poder Público. A implementação de práticas educativas, conforme abordado por Fernandes, demonstra a necessidade de esclarecimento tanto das metodologias inclusivas que buscam a consolidação dos direitos sociais, quanto da escolha dos métodos pedagógicos a serem implementados dentro

destas organizações.

ONG	OS	OSC	OSCIP
É uma organização não governamental (ONG) que tem a função de designar quais instituições da sociedade civil atuam, mas, não estão vinculadas ao Governo.	É uma organização social (OS) que tem a função de qualificar entidades privadas e sem fins lucrativos para execução de serviços e atividades definidas pela Lei n° 9.637/98.	É uma organização da sociedade civil (OSC) que tem a função de classificar todas as entidades que realizem projetos sociais com uma finalidade pública.	É uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) que tem a função de classificar as entidades privadas sem fins lucrativos para realização de suas atividades.
Para celebrar um contrato com a administração pública elas precisam passar por um processo seletivo por meio de chamada pública.	Tem competência para celebrar contrato de gestão.	Não é vinculada ao poder público.	Tem competência para celebrar termo de parceria.
Não é obrigatória a participação de um representante do Poder Público na Administração.	É obrigatória a participação de um representante do Poder Público em sua Administração.	Não é obrigatória a participação de um representante do Poder Público na Administração.	Não é obrigatória a participação de um representante do Poder Público na Administração.

Quadro 2 – Definições de ONG/OS/OSC/OSCIP.

Fonte: Autor, 2020.

A apresentação do quadro 2 demonstra como as instituições são importantes para prestar um serviço à comunidade, ainda que suas classificações sejam mais relevantes no sentido de fiscalização e incentivo fiscal, vinculação negativa ou positiva com o Poder Público. A

implementação de práticas educativas, conforme abordado por Fernandes, demonstra a necessidade de esclarecimento tanto das metodologias inclusivas que buscam a consolidação dos direitos sociais, quanto da escolha dos métodos pedagógicos a serem implementados dentro destas organizações.

Outro ponto importante é o papel de referência exercido por estas instituições ao promover a responsabilidade social, demonstrando como se importar com as pessoas é fundamental. Independentemente do local em que for inserida esta responsabilidade, o respeito à coletividade auxilia, inclusive, no processo de identificação das vulnerabilidades sociais, da mesma forma como, nas empresas, estabelecer uma relação de confiabilidade com os funcionários faz com que as necessidades das pessoas comecem a surgir. A partir do momento em que ela interfere na produtividade, a empresa começa a tratar esta vulnerabilidade como algo que faz parte da empresa. Da mesma forma, o terceiro setor busca identificar as vulnerabilidades sociais.

A atuação deste setor funciona como um braço governamental, sem ter fins lucrativos. A promoção de direitos relacionados à educação, saúde, acessibilidade tem um exemplo nas APAEs – Associação de Pais e Amigos Excepcionais – distribuídas por todo o país, e que visam primordialmente a prestar uma assistência educacional e assistência à saúde de seus estudantes, promover a inclusão a partir das rotinas, atividades. Diversas APAEs conseguem exercer uma função primordial dentro do contexto de entidade sem fins lucrativos, que, por meio do terceiro setor, conseguem atender a demandas cada vez maiores e específicas.

O termo *Inclusão em Educação*, que segundo Salgado (2008) refere-se à efetivação de uma educação para todos e expressa, dentro de um contexto educacional amplo, a realização de um trabalho pedagógico consciente para alcançar metas e objetivos educacionais que maximizem a participação e minimizem as barreiras à aprendizagem experienciadas por todos os alunos, independentemente de origem étnica, racial, socioeconômica e características pessoais aceitas ou não pelo grupo de convivência. Quando abordadas as questões de Políticas Públicas, utilizaremos a nomenclatura Educação Inclusiva, conforme consta nos documentos oficiais (CAIRES, 2012, p. 18).

Desta forma, compreende-se que a inclusão é muito importante e deve ser promovida, sobretudo dentro da educação e do meio social, e as organizações que fazem parte do terceiro setor também devem se preocupar em valorizar a inclusão social, mudando os paradigmas sociais pré-estabelecidos. Para exercer seu viés inclusivo, o Poder Público precisa promover políticas públicas de inclusão em educação. Ao passo que o terceiro setor, sem a necessidade efetiva de positivação dessas práticas, poderá fazer o mesmo, estabelecendo dentro das relações sociais organizacionais estas práticas inclusivas, visando sobretudo à promoção dos direitos sociais.

Lopes (2018) destaca as organizações da sociedade civil (OSCs) e os recursos públicos propostos às OSCs como uma via para abranger melhor o espaço que as organizações ocupam em diferentes áreas de políticas e, em termos extensos, nota-se nas políticas públicas estatais do país. Compatibilizadas com análises mais detalhadas do orçamento, seria possível averiguar se as OSCs cumprem ações em que completam, suplementam ou suprem a burocracia pública⁸.

É possível comprovar que o primeiro passo é identificar as transferências voluntárias para OSCs no orçamento geral da União. Apesar disto, os orçamentos públicos armazenam transferências para entidades sem fins lucrativos (ESFLs), não para OSCs⁹.

Destaca-se que a terminologia orçamentária adota uma modalidade própria de “transferências voluntárias para entidades sem fins lucrativos”, que é a modalidade de aplicação. Outras modalidades definem recursos federais destinados a outros entes (LOPES, 2018, p. 119).

Em decorrência da importância e relevância social destas organizações para a coletividade, houve um exponencial crescimento ao longo dos anos. Para quantificar o crescimento delas, o IBGE e o Ipea realizaram um levantamento atualizado até 2018, em que constou o registro de 820.186 OSCs no Brasil até 2016. Houve um crescimento de quase 50%, quando comparamos a quantidade de organizações registradas em 2010. A relevância desses estudos e a seriedade com que os dados foram levantados apresentam a partir da ficha cadastral do CNPJ os registros de novas organizações pressupõem um aumento na prestação de um serviço essencial para a coletividade.

Temos, na figura 5, que apresentou a comparação do número e do percentual das OSCs da base de dados da SRF (2016) e da Rais/TEM (2015), por finalidades de atuação:

⁸ Que não se confundem com o espaço das OSCs na implementação de políticas de interesse público e abrangem um escopo maior do que políticas públicas estatais. As OSCs atuam em ações que não integram ou se vinculam ao Estado, mas são de interesse da coletividade. Por isso, de resto, trata-se de um setor próprio, que formula e implementa ações que, em grande medida, não têm conexão com políticas públicas do Estado, embora este possa ser um de seus mais importantes parceiros.

⁹ Até a promulgação da Lei nº 13.019/2014, não existia no ordenamento jurídico a nomenclatura “organização da sociedade civil”. Espera-se mais precisão nos orçamentos no futuro a partir do reconhecimento do campo da sociedade civil organizada como diferente do todo das entidades privadas sem fins lucrativos. O Sistema S, por exemplo, está na modalidade 50 por ser constituído por pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, mas não pode ser considerado como uma OSC na acepção do termo.

Comparação do número e do percentual de OSCs da base de dados da SRF (2016) e da Rais/MTE (2015), por finalidades de atuação

Finalidade de atuação	N (SRF)	N (Rais)	Percentual (SRF)	Percentual (Rais)	Percentual no grupo (SRF)	Percentual no grupo (Rais)
<i>Saúde</i>						
Hospitais	2.646	2.068	0,3	0,4	19,3	23,1
Outros serviços de saúde	4.195	2.411	0,5	0,5	30,7	26,9
<i>Cultura e arte</i>						
Esportes e recreação	55.246	27.277	6,7	5,2	34,6	31,1
Cultura e arte	24.671	16.544	3,0	3,1	15,4	18,9
<i>Educação e pesquisa</i>						
Educação infantil	8.381	4.189	1,0	0,8	2,6	2,0
Estudos e pesquisas	1.268	710	0,2	0,1	0,4	0,3
Educação profissional	972	536	0,1	0,1	0,3	0,3
Ensino médio	1.941	1.712	0,2	0,3	0,6	0,8
Ensino fundamental	9.509	8.188	1,2	1,6	3,0	3,8
Educação superior	3.242	2.445	0,4	0,5	1,0	1,1
Outras formas de educação/ensino	6.208	3.450	0,8	0,7	2,0	1,6
Atividades de apoio à educação	8.148	5.559	1,0	1,1	2,6	2,6
<i>Assistência social</i>						
Assistência social	27.383	13.989	3,3	2,7	100,0	100,0
<i>Religião</i>						
Religião	208.325	136.785	25,4	26,0	100,0	100,0
<i>Associações patronais e profissionais</i>						
Associações profissionais	14.276	7.757	1,7	1,5	32,1	29,5
Associações empresariais e patronais	7.985	5.386	1,0	1,0	17,9	20,5
Associações de produtores rurais, pescadores e similares	-	2.081	-	0,4	-	2,4
Desenvolvimento e defesa de direitos e interesses ¹	-	-	-	-	-	-
Desenvolvimento e defesa de direitos	339.104	168.953	41,3	32,2	100,0	100,0
<i>Associações de atividades não especificadas anteriormente</i>						
Associações de atividades não especificadas anteriormente	77.550	73.336	9,5	14,0	100,0	100,0
<i>Outras organizações da sociedade civil</i>						
Outras organizações da sociedade civil	19.136	42.099	2,3	8,0	100,0	47,6
Total	820.186	525.475	100,0	100,0	-	-

Figura 5 – Rais Ampliada (Ipea, 2018), Rais/TEM (Brasil, 2015) e SRF (Brasil, 2016). Elaboração do Ipea. Fonte: Lopez, 2018.

A partir dos dados da figura 5, percebemos o crescimento de OSCs dentro do território nacional, devidamente registradas com CNPJs e como houve a progressão e expansão destas nos últimos anos, a relevância desses dados se dá primordialmente pela promoção e prestação de atividades e ações de interesse público que, ao ser distribuídas ao longo do território nacional, conseguem atender a uma demanda significativa.

Assim, não é possível pensar o papel e a atuação das OSCs no Brasil sem recorrer ao debate sobre o fortalecimento da sociedade civil, tratado nos sub tópicos anteriores, pois existe uma múltipla relação que deve ser estabelecida entre o estado e as organizações, no sentido de preservar os direitos sociais. Diversas organizações participam deste processo, entre elas, as

não governamentais, que compõem o terceiro setor, aquelas ligadas à filantropia e os movimentos sociais que aparecem atrelados principalmente ao conceito de OSCs.

Grande parte das análises sobre as OSCs no Brasil e, de maneira mais ampla, sobre a sociedade civil relaciona a trajetória de surgimento e consolidação destas organizações com fatores de ordem político-institucional, como: i) a intensificação de ações pela redemocratização política, nas etapas finais do período autoritário representado pela ditadura militar no país; ii) as mudanças provocadas pelo modelo de descentralização de políticas públicas trazido pela Constituição de 1988; iii) o debate sobre novos paradigmas para a gestão pública; e iv) o fortalecimento dos movimentos e coletivos constituídos em torno das reivindicações e demandas que marcaram o período, desde movimentos sociais, igrejas e entidades religiosas, organizações de caráter filantrópico e assistencial até entidades ligadas ao investimento social privado (ISP), como entendido na atualidade (AVRITZER, 2007).

Assim, a expansão quantitativa das organizações nos últimos anos demonstra a importância de uma atuação social integrada às necessidades coletivas, seja com ou sem o apoio ou participação estatal. A promoção dos direitos sociais passa a ser um objetivo coletivo e não apenas uma necessidade coletiva. Diversas organizações passaram a executar formalmente políticas públicas voltadas à provisão de bens públicos, bem como o repasse de recursos públicos e privados.

As mais de 820 mil OSCs distribuídas por todos os municípios do país exercem uma função primordial, não apenas no atendimento coletivo social, mas também em aspectos ligados a emprego, captação e distribuição de recursos, elaboração e implementação de projetos voltados para redução das vulnerabilidades sociais, demonstrando que essa atuação busca primordialmente a execução de políticas públicas que abarcam as necessidades sociais. Assim, a execução de políticas públicas deve manter-se delimitada pelos preceitos constitucionais de garantia da livre associação e organização de indivíduos e grupos, com vistas à promoção de direitos sociais e ao debate de questões de interesse público.

3.7 ONG: DESAFIOS DA CRIAÇÃO DE UM AGENTE SOCIAL

Uma organização não governamental (ONG) é uma organização do terceiro setor da sociedade civil, instituições privadas e sem fins lucrativos, que são instituídas legalmente no intuito de estimular o desenvolvimento social. Vários grupos, movimentos comunitários ou sociais trabalham de maneira informal, mas podem existir motivos para a busca pela

institucionalização, como a vontade de representar certos interesses da sociedade civil e até mesmo captar verbas de empresas privadas e recursos públicos, para implementar ações em diversas áreas junto à sociedade, para promover o bem social, em compensação a certas as deficiências no atendimento a certas demandas que o poder público possa apresentar. Dessa forma, o primeiro passo para tais instituições possam atuar legalmente é efetuar o registro em cartório e conseguir seu CNPJ e o registro estadual.

Segundo Pollianna Galvão e Claisy Araújo (2018), nas últimas décadas as ONGs têm encontrado uma expansão por todo o território do Brasil, através de fundações e associações sem fins lucrativos. Importante destacar as diferentes filiações temáticas e missões institucionais que a diversidade dessas instituições apresentam no contexto brasileiro. A atenção se direciona para distintas áreas como educação, saúde, meio ambiente, defesa dos Direitos Humanos e trabalho, esferas que tradicionalmente são de responsabilidade do Estado e que vêm se constituindo como objeto e alvo de ações da sociedade civil organizada. De acordo com as autoras, muitas dessas esferas são vinculadas a propósitos educacionais de ordem não formal, demandando profissionais que trabalham na área de Educação Social.

De modo geral, a sociedade civil organizada é o terceiro elemento que tem se transformado e atuando como protagonista fundamental na criação de mecanismos de democratização do acesso a serviços públicos. De acordo com Galvão e Araújo (2018), as primeiras ONGs no Brasil surgiram no contexto dos governos de presidentes desenvolvimentistas, com projetos de Estado social-democrata, durante os anos 1950 e início dos anos 1960. Esses governos tinham por objetivo o desenvolvimento econômico por meio de políticas de industrialização do país, priorizando a coordenação pública no acolhimento de empresas que tinham o interesse de investir no Brasil. Com este processo em andamento, ocorreu ampliação do acesso da sociedade civil à política de planejamento de governo, gerando a divisão de poderes para novos atores sociais, como os representantes dos operários da indústria, dos trabalhadores rurais dos professores universitários, etc. Mesmo com este impulso, a atenção do governo às políticas sociais ainda não era suficiente, pois a quantidade de ONGs era modesta, num momento em que boa parte destas organizações fazia parte de instituições religiosas de ações de caridade e assistência filantrópica.

Importante destacar que as ONGs crescem no Brasil num período em que o horizonte de expectativas se abria com a possibilidade de um Estado de bem-estar social se instalar no país. Na medida em que as mobilizações populares exigem demandas por reforma agrária e reforma tributária, bem como melhores condições de vida e de trabalho, por exemplo, ocorreu uma pressão oposta pela interrupção destas demandas e expectativas, culminando no golpe de

Estado de 31 de março de 1964, inaugurando a ditadura militar. Este processo desencadeou várias ações que reduziram os avanços da democratização da sociedade e da participação civil na esfera do governo.

Entretanto, foi durante os governos militares, entre 1964 e 1985, que as ONGs encontraram crescimento e mudanças ideológicas. Segundo Galvão e Araújo (2018, p. 106), as ONGs permaneceram na clandestinidade por vários anos, impossibilitando que registros formais de suas existências pudessem ser constatados. Muitas dessas organizações eram compostas por membros de sindicatos e partidos de esquerda, rotineiramente disfarçadas como instituições religiosas de caridade e filantropia.

Nos anos 1970 o cenário se manteve, com várias ONGs agindo de modo autônomo e independente do Estado, consideradas como fontes de poder social alternativo ao poder político. Essas ONGs eram lideradas por militantes de partidos de esquerda e líderes comunitários, de oposição à ditadura militar. Com a anistia, alguns que voltaram do exílio foram se dedicar ao trabalho junto às populações de baixa renda, prestando serviços básicos de assistência. O contexto de transição para a democracia, entre o final da década de setenta e o início da próxima refletiu a necessidade de lutar pelos direitos civis e políticos que haviam sido cassados desde o golpe de Estado. Assim, a luta se deu para consolidar e avançar as políticas sociais e direitos democráticas que já estavam sendo gestados desde as primeiras ONGs. (GALVAO; ARAÚJO, 2018, p. 107)

Com o fim da ditadura militar em 1985 e a promulgação da Constituição de 1988, ocorreu durante estes processos o declínio do Estado de bem-estar social no Brasil, com o adensamento do ideário neoliberal dentro do Estado. Isso produziu uma onda de enfraquecimento das organizações sindicais, dos movimentos sociais e das ONGs. Segundo Galvão e Araújo (2018, p. 108), o Estado social-liberal que surgiu com o novo republicanismo no fim da década de 1980, legitimado pela Constituição de 1988, promoveu esse enfraquecimento dos movimentos sociais, sindicais e ONGs, uma vez que a sociedade civil passou a compor cenário da política brasileira por meio dos instrumentos de representatividade.

Diante disso, movimentos sociais e ONGs tem um histórico de atuação no Brasil como agentes ativos na tomada de consciência coletiva contra a violência de Estado e alienação da realidade social desigual, com esforços de romper com os privilégios das classes dominantes que permitem e aceitam a reprodução das desigualdades. Mesmo com este histórico e esforços contínuos, a década de 1990 se mostrou com uma tendência neoliberal hegemônica nas instituições do Estado, o que levou a muitas ONGs a aceitar o discurso neoliberal da suposta ineficiência e incapacidade do Estado em lidar com os problemas sociais.

De acordo com Galvão e Araújo (2018), é nesse contexto que as ONGs educacionais encontram um maior fomento, a partir do cenário de descentralização política e de reforma da Educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, onde se estabeleceu a abertura legal de instituições organizadas pela sociedade civil.

No ano de 2004, o IBGE divulgou uma pesquisa relativa ao terceiro setor, com os principais números que movimentam o segmento: no período de 1996 a 2002, houve um crescimento no número de entidades no setor, de 105 mil para 276 mil, que empregavam 1,5 milhão de pessoas empregadas, com salários e remunerações que somavam R\$ 17,5 bilhões e ainda cerca de 20 milhões de voluntários (JORNAL DO SENADO, 2006).

As organizações da sociedade civil podem ser diferenciadas de acordo com sua forma, fim e setor. O chamado terceiro setor faz parte de uma divisão que identifica o primeiro setor é o Estado e o segundo setor é o mercado e engloba instituições com fins públicos, mas que são de caráter privado e que não exercem atividades econômicas. Enquadram-se aí principalmente as ONGs, fundações, associações e além disso, há ainda as entidades de assistência social. De modo geral, são iniciativas movidas por pessoas ou grupos, que buscam a solução de problemas no meio em que vivem (INKISPIRA, 2017). De modo geral, sem entrar nas minudências específicas de cada causa escolhida para atuar, ONGs precisam cumprir certas etapas mais ou menos comuns:

Como frequentemente acontece, a ideia para se estruturar uma ONG, surge com uma preocupação comum, sendo esta a motivação das pessoas. Assim, indivíduos de uma determinada região e que tenham como objetivo realizar um trabalho de interesse geral e público, podem tornar-se aptos a fundar uma entidade. As preocupações que apresentam podem ser as mais variadas, como a proteção de um patrimônio cultural, natural ou mesmo a defesa ou conquista de direitos relativos a um grupo. A intenção pode ser implantar, por exemplo, um centro esportivo ou educacional, uma creche ou uma associação de moradores. Dessa forma, a primeira atitude é a mobilização dos possíveis interessados para uma reunião, onde busca-se compartilhar as preocupações comuns e tratar da relevância da criação da instituição. Normalmente, na reunião ficam claros os objetivos da entidade e já se escolhem duas comissões: uma para organizar os próximos encontros e outra, para redigir o texto do estatuto social da ONG (JORNAL DO SENADO, 2006).

A segunda reunião é considerada a assembleia geral de fundação da entidade, acontecendo após a definição da missão da entidade e estando o primeiro texto do estatuto pronto. A convocação deve ser realizada por meio de uma carta-convite, com dia, hora, local, objetivos e a pauta a ser debatida. Os participantes que comparecerem nesta assembleia de

constituição serão considerados os membros fundadores da associação e terão a obrigação de aprovar as características desta. Além disso, devem aprovar o Estatuto Social, o documento oficial que contém todas essas características e regula o seu funcionamento e realizar a eleição dos primeiros dirigentes. Essa etapa termina com a assinatura de uma lista de presença por todos os participantes e, logo após, é composta a mesa de trabalho, onde os indivíduos que participaram da reunião, elegem um presidente para a assembleia e este escolhe o secretário, que elabora a ata da assembleia (JORNAL DO SENADO, 2006).

Ainda na assembleia geral de fundação, a comissão que desenvolveu a primeira proposta de estatuto, deve distribuir uma cópia para cada presente e depois lê-lo. Cada artigo pode ser discutido e/ou modificado, caso necessário e finalmente aprovado. Alguns itens específicos devem constar no estatuto (INKSPIRA, 2017):

- **Capítulo primeiro:**

- Nome ou sigla da instituição.

- Endereço da sede.

- Objetivo principal.

- Descrever as atividades a serem empreendidas.

- Definir a fonte da verba de trabalho e manutenção.

- Princípios básicos delineadores do caráter da instituição.

- **Capítulo segundo:**

- Definição de responsabilidades, cargos e funções dos associados.

- Listagem de deveres e direitos dos membros participantes.

- Definição de penalidades, se necessário, pelo descumprimento das obrigações definidas.

- **Capítulo terceiro:**

- Organograma da instituição.

- Definição de competências.

- Normas para se realizarem as deliberações.

- **Capítulo quarto:**

- Como serão administradas as finanças.

- Qual o destino dos recursos.

- Como serão administrados os bens construídos pela instituição.

- **Capítulo quinto:**

- Normas para a dissolução da instituição.

Tratamento de casos extraordinários.

Autorização para se escriturar o estatuto e validá-lo.

Por fim, deve haver a assinatura do presidente eleito na assembleia, que agora torna-se diretor da instituição e do secretário desta, na presença de um advogado, que também fará o papel de testemunha. Destaca-se que as assinaturas têm que ser reconhecidas em um cartório. Após tais procedimentos iniciais, a eleição da direção precisa obedecer o que foi determinado no estatuto, sendo conferido o direito ao cargo aos eleitos (JORNAL DO SENADO, 2006).

Todas as instituições privadas e não lucrativas, precisam registrar-se em um cartório de registros civis de pessoas jurídicas. De acordo com a Lei de Registros Públicos, é necessário o comparecimento com, pelo menos, duas cópias do estatuto social, com visto do advogado; duas cópias da ata da assembleia geral de constituição, com a descrição da eleição dos diretores e as normas para a posse também com visto do advogado; um pedido de registro, com assinatura do representante legal da instituição. Há ainda que se pagar as taxas, realizar o registro do estatuto e da ata e ainda realizar a publicação de um extrato destes, autorizados, no Diário Oficial. Após estas etapas, a instituição torna-se efetivamente uma pessoa jurídica legalmente existente e, já deve, sob a perspectiva fiscal, regularizar sua situação junto da Secretaria da Receita Federal, realizando seu registro no Cadastro Nacional das Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda (CNPJ/MF).

No que diz respeito às regularizações trabalhistas, mesmo que não haja nenhuma, a instituição precisa apresentar documentação e dados anualmente à Previdência. E, caso queira realizar alguma contratação, precisa efetivar o registro no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Já o local onde será mantida a sede necessita de regularização, na prefeitura. Torna-se fundamental a presença de um contador que tome parte de todo o processo e, para que haja transparência nas operações financeiras, deve-se realizar a abertura de conta bancária e, caso haja a celebração de contratos, necessário se faz que a organização disponha de CGC (JORNAL DO SENADO, 2006).

É importante frisar que, para que qualquer instituição da sociedade civil seja capaz de implementar algum projeto, precisa promover atividades em conjunto com o governo. Tal tipologia de ação está incluída na política global de descentralização, registrada na Constituição, capítulo 3: a Lei nº 9.790/99, a qual trata da qualificação de “organizações da sociedade civil de interesse público” (OSCIPs), situação regulamentada através do Decreto nº 3.100/99 e que torna tais instituições parceiras das entidades governamentais. Esta qualificação como uma OSCIP, torna-se um direito daquela pessoa jurídica em condições de atender às especificações

do Ministério da Justiça, com aptidão a revelar publicamente seu extrato financeiro. Na forma de OSCIP, a organização está apta a arregimentar o “termo de parceria”, ferramenta legal de fomento e gestão dos acordos de parceria com o Estado, garantindo que as verbas provenientes dos recursos públicos possam ser aplicados com finalidades também públicas.

Já os trabalhadores da organização, podem receber salários. A Lei nº 9.608/98, conhecida como a Lei sobre Serviço Voluntário, permite à instituição sem fins lucrativos funcionar com voluntários, desde que assinem um documento específico, conhecido como termo de adesão, não incorrendo assim no perigo de transgressão da justiça do trabalho. Colaboradores e dirigentes de OSCIPs não estão impedidos de serem remunerados, no entanto, caso seja identificado uso irregular de fundos públicos, a organização e seu dirigente recebem punição legal. O pedido para a qualificação como OSCIP, precisa ser encaminhado ao Ministério da Justiça, juntamente com a documentação solicitada pelo órgão. A definição de quais serão os parceiros realiza-se através de uma espécie de concurso de propostas, onde os objetivos e as metas apresentadas são negociados pelas partes interessadas – instituição e governo –, na busca por um melhor resultado e, claro, a eleição das entidades beneficiadas (JORNAL DO SENADO, 2006).

Neste capítulo abordamos o papel do terceiro setor na promoção da inclusão. Apresentamos uma compreensão de como se deu a criação, conceitos e definições, localizando este setor em um contexto social, bem como a sua atuação na promoção de alternativas sociais para a afirmação da cidadania. Também descrevemos um breve histórico sobre as ONGs no Brasil e as relações de crescimento do terceiro setor no país.



Figura 6 – Projeto Mães mais que especiais. Fotografia entre mães e filhos retratando o amor e a luta de mulheres com seus filhos e filhas com deficiência.

Fonte: Instituto Incluir, 2020.

“Precisamos resolver nossos monstros secretos, nossas feridas clandestinas, nossa insanidade oculta. Não tenha medo da dor, tenha medo de não criticá-la, enfrentá-la, usá-la”

Michel Foucault.

IV – MÉTODO

4.1 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este estudo retrata como questão central a reflexão da garantia dos direitos sociais por meio do terceiro setor, com foco na inclusão e na diversidade humana, sobretudo de pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, nos apoiamos na Teoria Crítica, com destaque para o pensamento de Adorno e Becker, como também de outros pensadores, como suporte teórico-metodológico deste estudo, pois a teoria é a própria teoria crítica, é a teoria como método da pesquisa.

O método utilizado no tratamento dos dados foi o elemento básico da teoria crítica, ou seja, a própria teoria como método na produção de um diagnóstico concreto das realidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que foram alcançados pelos projetos. Esse diagnóstico foi realizado com base nas ausências, insuficiências e condições imediatas da vida individual e em comunidade. Isso significou o esforço de traçar e compreender o estado atual das comunidades alcançadas, com os diferentes projetos educacionais, pedagógicos e esportivos. A partir deste movimento e da relação estabelecida entre sujeitos, comunidades e equipes participantes, foi possível desenvolver cada atividade, permitindo o conhecimento da particularidade de cada sujeito envolvido e o constante aprimoramento dos projetos de forma coletiva.

Ao admitir e posicionar como fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa a Teoria Crítica, os dados obtidos com a pesquisa foram analisados e discutidos considerando a importância da crítica ao conhecimento produzido, entendendo que o objeto de estudo não deve ser reduzido a uma ou outra metodologia a não ser a própria teoria crítica.

Nesta perspectiva, me debruçar sobre essa construção do terceiro setor significa questionar: Que sociedade temos e que sociedade queremos? Nesse sentido, a viabilização do processo crítico-reflexivo sobre a que ou a quem serve essa sociedade, problematizará a constituição emancipatória do sentido de sociedade. Adorno (1995, p. 141-142) fundamenta muito bem essa análise ao afirmar que “(...) uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.

No pensamento de Adorno, está presente a ideia de que democratizar significa formar indivíduos com autonomia. Sem a concepção das subjetividades, o que temos é uma sociedade

de poucos indivíduos pensando pela maioria, e preconiza o que essa minoria determina. Isso não é democracia, nem mesmo autonomia. Os indivíduos que se submetem a essa lógica são os que se identificam levemente com o coletivo, sem nenhum tipo de reflexão crítica. O indivíduo crítico é capaz de se perceber como parte da cultura, até porque não existem indivíduos sem a cultura, mas é importante que não se confundam com ela. O que Adorno nos propõe como reflexão é que a democracia constitui-se no desejo de libertar a consciência das amarras e engessamentos ideológicos sociais, o que podemos dizer que só através do conhecimento e autoconhecimento e reflexão crítica, da luta pela libertação do pensar livre é que será possível alcançar a emancipação.

Nesta perspectiva Adorniana que consideramos a construção de espaços sociais livres, humanizados democráticos que respeitam a diversidade como condição humana, onde as diferenças são extremamente importantes para a construção das subjetividades, e da autonomia.

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Considerando os objetivos deste estudo, a seguir os procedimentos que foram adotados:

Análise documental: Nessa etapa analisamos os documentos do Instituto Superar e Incluir, com vistas às suas caracterizações no que se referem a materialização do seu trabalho no desenvolvimento de práticas esportivas, culturais e educacionais. Foram analisados os projetos aprovados via leis de incentivo, estatutos, atas, agenda 2030 da ONU e as leis que lhe oferecem oportunidades de execução de suas ações. Serão analisados também entrevistas e relatórios arquivados.

Análise de vídeos: Nessa etapa elencamos vídeos que compõem o acervo dos Institutos Superar e Incluir, referentes aos projetos sociais executados no período de 2018 a 2021 produzidos no período de execução dos projetos, em seus espaços de desenvolvimento, em seus eventos esportivos, culturais e educacionais com sujeitos envolvidos nos processos de gestão, nas aulas, cursistas, mães de crianças e jovens que praticam atividade física nos projetos de esporte, produtores culturais que atuam no projeto literários e nos eventos de contação de histórias, contadores de histórias, secretários e secretárias de cultura, esporte, lazer, nas esferas municipais, estaduais e federais. Todos o acervo de vídeos dos Institutos já são autorizados o uso da imagem e depoimentos.

Análise de hipertexto/mídias digitais: Nessa etapa elencamos depoimentos de mídias digitais que compõem o acervo dos Institutos Superar e Incluir, referentes aos projetos sociais executados no período de 2018 a 2021 produzidos no período de execução dos projetos, em seus espaços de mídia pública como Facebook e os depoimentos de WhatsApp com autorização de uso para os Institutos Superar e Incluir. Os depoimentos são todos sobre as ações desenvolvidas pelos projetos dos Institutos, seus eventos esportivos, culturais e educacionais com sujeitos envolvidos que receberam material literário, material esportivo, material pedagógico, contação de histórias, kits de livros nas escolas e bibliotecas, nas aulas, cursistas, mães de crianças e jovens que praticam atividade física nos projetos de esporte, produtores culturais que atuam no projeto literários e nos eventos de contação de histórias, contadores de histórias, professoras, diretoras de escolas, agentes de salas de leitura. Todo o acervo de depoimentos recebidos através dos projetos dos Institutos já são autorizados o uso da imagem e depoimentos.

Observações: Nessa etapa do estudo experienciamos o convívio no cotidiano dos projetos, atentando para a interdisciplinaridade dessas relações, como por exemplo, o convívio na piscina, na quadra poliesportiva, com a equipe gestora, com a equipe técnica. Nesse sentido, participando dessa dinâmica de ser/fazer os projetos sociais pudemos compreender o processo de implementação e avaliação de cada projeto estudado.

4.3 OBJETIVOS E QUESTÕES DE ESTUDO

Objetivos:

- Caracterizar o potencial do terceiro setor como ação política que impacta a vida de pessoas que vivem condições de vulnerabilidade social.
- Caracterizar as possibilidades de inclusão e afirmação de direitos sociais por meio da parceria público-privada na promoção de projetos sociais via terceiro setor.
- Destacar políticas públicas de fomento ao terceiro setor que podem, de maneira humanizada, promover a inclusão, na contramão da lógica de exclusão.

Questões de estudo:

- Quais impactos são identificados no processo de inclusão social/educacional dos

participantes dos projetos promovidos pelos Institutos Superar e Incluir?

- O que pensam os familiares e os participantes dos projetos promovidos pelos Institutos Superar e Incluir sobre os projetos que participam?
- Quais são as ações no âmbito da inclusão e afirmação de direitos sociais que são desenvolvidas pelos Institutos Superar e Incluir?
- Quais parcerias têm sido estabelecidas, no âmbito público-privado, pelos Institutos Superar e Incluir? Como ocorre esse processo?
- Quais os impactos das parcerias público-privada têm sido observados pelos envolvidos (Governo, Executor e Financiador)?
- Quais as políticas públicas que fomentam o terceiro setor? Quais as suas tensões e desafios? São políticas de inclusão?

4.4 LÓCUS DA PESQUISA

Elegi como lócus deste estudo os Institutos no qual faço parte, sendo o Instituto Superar, como diretora presidente, e o Instituto Incluir, como fundadora e diretora. A escolha dos Institutos se deve ao fato de que quando fui convidada para presidir o Instituto Superar, encontrei inquietações diante das possibilidades de transformação social e após cinco anos a minha ressignificação profissional através do Instituto Incluir, como fundadora e desenvolvedora de projetos sociais que mostram a relevância da organização da sociedade civil.

Neste tempo de atuação como diretora de organizações do terceiro setor, pude observar que este setor possui um diferencial ao dar conta de uma demanda que o poder público não dá, evidenciando a importância da parceria público privada, além da sua preocupação com sua organização e atendimento as demandas sociais. Isso se evidenciava nos números de atendimentos, nos depoimentos e *feedbacks* das famílias atendidas, das empresas patrocinadoras, e dos representantes do poder público.

Desde 2015 vivencio a organização do terceiro setor e tenho podido participar e identificar a preocupação de toda sociedade com a constituição de um corpo social democrático e inclusivo. Esta experiência se tornou uma referência para mim no que se refere à mobilização de toda a sociedade objetivando um único propósito: a organização de uma sociedade plural, onde a diversidade de seus indivíduos se constitui numa fonte rica de aprendizagem para todos.

4.4.1 PROJETOS INCLUSIVOS: AÇÕES DE AFIRMAÇÃO DE DIREITOS SOCIAIS

Os projetos elencados aos estudos desta pesquisa foram:

Esporte Educacional: Projeto Detecção de Talentos na Diversidade – estudo de setembro de 2018 a setembro de 2019, durante seu período de execução.

Este projeto foi aprovado na lei de incentivo federal ao esporte e nos permite contemplar as modalidades natação, bocha paralímpica, futevôlei, surf e vôlei sentado, já realizadas pelo Instituto Superar e atualmente pelo Instituto Incluir para atender 450 crianças, jovens e adultos com algum tipo de deficiência e seus familiares, que vivem em situação de vulnerabilidade social. Além de um acompanhamento interdisciplinar (área física, psicológica, nutricional, pedagógica e social), desenvolvimento biopsicosocial e oficinas esportivo pedagógicas, utilizando o esporte como ferramenta educacional.

A adoção da prática esportiva é fator determinante para elevação da qualidade de vida das pessoas com e sem algum tipo de deficiência nos dias atuais, em que as pressões da civilização moderna, inseridas num acelerado processo de urbanização e globalização, imprimem novas rotinas para a sociedade.

A inclusão social se torna um valor na medida em que entendemos que a participação e o acesso das pessoas aos bens sociais coletivos são fundamentais para promover suas experiências de vida e contribuir para o seu desenvolvimento enquanto entes sociais e cidadãos ativos. Na perspectiva do desenvolvimento humano, a inclusão social pode ser considerada como um valor básico para que os outros valores sociais possam ser desenvolvidos.

Nesta perspectiva, tal projeto teve o objetivo de estimular a inclusão social de crianças, jovens e adultos com e sem deficiência com o intuito de promover a verdadeira inclusão, desenvolver através da prática esportiva suas habilidades físicas e psicológicas, além da descoberta de novos talentos dentro do esporte paraolímpico que vem crescendo muito nos últimos anos por conta dos talentos em potencial que historicamente viviam dentro de suas casas, e por conta de novos investimentos/crescimento, já podem encontrar oportunidades de atividades esportivas, e por isso se posicionarem na sociedade de forma mais digna.

Também tivemos o intuito de detectar talentos para a vida, encorajar crianças e jovens para estudar, trabalhar e desenvolverem suas potencialidades, que possam andar pelas ruas e serem reconhecidos como pessoas e, não como um estigma. Entendemos, ao longo da história

das pessoas com deficiência, que a verdadeira inclusão se dá quando num mesmo ambiente se relacionam pessoas com e sem deficiência, por isso esse projeto se destina ao público de pessoas que vivem em vulnerabilidade social, sobretudo a pessoa com deficiência.

As aulas das modalidades aconteceram 4 vezes por semana, de terça a sexta, sendo a segunda feira para reuniões de equipe e estudo de caso. Sempre no contra turno escolar, na parte da tarde de 13h às 17h, em local acessível de forma que garanta o direito de ir e vir do público atendido.

Educação: Projeto Pulsar (Formação para Inclusão) – estudo de maio de 2019 a novembro de 2019, durante seu período de execução presencial.

O projeto foi aprovado na Lei Federal de Incentivo ao Esporte e configura-se como um curso teórico e prático para desenvolver profissionais da área de educação, educação física e áreas afins, como psicologia, fisioterapia, pedagogia, nutrição, artes, enfermagem, entre outras.

Este projeto PULSAR, que contemplou turmas com 120 professores, e discutiu conceitos sobre paradesporto, inclusão em educação, legislação da pessoa com deficiência, bem estar e saúde, é uma proposta colaborativa entre o Instituto Superar que tem a expertise e notório saber na área do paradesporto, LEPEDI/UFRRJ com experiência na formação de professores no Brasil, e a German Sport University Cologne que tem renome no paradesporto e formação de professores, na Alemanha e chancela o curso, além de ter elaborado junto ao Instituto Superar os módulos teóricos e práticos que são discutidos e disponibilizados aos professores antes do início curso. O projeto piloto foi realizado em 2016, realizado de 2 de abril até 17 de setembro com a entrega dos certificados, junto com a Universidade da Alemanha.

Nosso objetivo inicial foi deixar um legado para a cidade do Rio de Janeiro e formar professores no ano dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016, além de propor uma interface de conhecimentos. Atualmente com o projeto piloto validado em 2016 e com êxito na formação da primeira turma, nosso objetivo consiste em dar continuidade ao legado pelo Brasil e outros países atuando numa área de grande impacto social que é o atendimento as pessoas com deficiência. Em 2017 foi realizada a segunda turma e em 2019 a terceira turma via Lei Federal de Incentivo ao Esporte, o que possibilita a continuidade do projeto.

As aulas foram realizadas no espaço físico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, através do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – UFRRJ/LEPEDI, quinzenalmente de 8h às 17h.

O conteúdo é dividido em módulos, sendo eles:

1. Desenvolvimento da Pessoa com Deficiência e do Esporte Adaptado no Brasil e no mundo;
2. Aspectos Sociais da Pessoa Com Deficiência.
3. Saúde da Pessoa Com Deficiência.
4. Fundamentos, Treino e Aprendizagem de Exercício Físico.
5. Comunicação e Linguagem.
6. Apoio na Educação Escolar.
7. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Educação: Projeto EsportivaMENTE – em curso

O Projeto EsportivaMENTE é um curso de Extensão, um projeto aprovado na Lei Federal de Incentivo ao Esporte fruto de uma parceria entre o Instituto Politécnico de Leiria – IPL, o CRID – Centro de Recursos para a Inclusão Digital, ambos em Portugal, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por intermédio do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI – UFRRJ), e o Instituto Incluir: Transformar & Democratizar & Humanizar.

Em seu edital, é apresentado como uma atitude positiva na educação e no esporte através da experiência teórico-prática de atividades inclusivas. Ademais, afirma objetivar propiciar aos profissionais da educação, esporte, lazer e cultura conhecimentos mais específicos sobre as deficiências, suas causas, desafios e possibilidades, além de subsidiar teórico-metodologicamente atividades a serem realizadas em creches, escolas, clubes, academias, comunidades, entre outros espaços formais e informais de educação e esporte. Sobretudo, a centralidade desta formação é a oferta de elementos indispensáveis a atuação na área da educação/esporte adaptado e inclusivo

Para tanto, apresentou como objetivo qualificar 3 turmas de 50 (cinquenta) profissionais das áreas de educação, esporte, cultura e lazer no âmbito da inclusão, a fim de aperfeiçoar a compreensão sobre as diferentes demandas (esporte, educação, cultura, lazer, entre outras) das pessoas com deficiências, com vistas a multiplicação dos saberes fazeres demandados na formação em diversos espaços sociais. Assim como qualificar diferentes profissionais, tomando como ponto de partida a formação e atuação destes na área da diversidade humana; estimular uma nova forma de pensar/fazer educação, na perspectiva da inclusão, alinhados com a concepção de educação para a emancipação e afirmação da diversidade.

Nesse sentido, com critérios estabelecidos, ofertou 50 (cinquenta) vagas para profissionais das áreas de educação, esporte, cultura e lazer, formados ou em formação

(cursando a graduação), e que tivessem interesse na área da inclusão. Foram estabelecidos como prioridade para realização do curso profissionais atuantes nas redes públicas de serviços (creches, escolas, universidades, projetos sociais, secretarias de educação, esporte, lazer e cultura, entre outros).

Os profissionais interessados, além da documentação obrigatória, também passaram por um processo de análise da carta de intenção. Assim, as inscrições tiveram início em fevereiro de 2021 e as aulas iniciaram no dia 13 de março de 2021. O curso contou com 6 (seis) aulas, realizadas de forma on-line (mudança devido a pandemia da Covid-19) através de plataformas e do aplicativo Zoom, sendo dois encontros por mês. O mesmo formato é replicado para as três turmas aprovadas na lei federal de incentivo ao esporte. As duas primeiras turmas já foram formadas e a terceira está em execução (100 cursistas, devido a procura mais alta o Instituto Incluir ultrapassou o número previsto de 50 cursistas, o que tem impacto positivo perante a lei federal de incentivo ao esporte) e o projeto será encerrado em fevereiro de 2022, completando seus 12 meses de execução, quando iniciará seu processo de prestação de contas de cumprimento do objeto e toda a parte financeira.

As aulas foram divididas em 5 (cinco) horas síncronas e 4 (quatro) assíncronas, incluindo mais 6 (seis) horas ao longo de todo o curso para aulas e trabalhos virtuais, totalizando 60 horas de formação. O curso disponibilizou 4 (quatro) módulos, sendo eles teóricos e práticos, abrangendo os temas: Paradesporto como Emancipação da Pessoa com Deficiência; Comunicação Acessível; Comunicação e Linguagem Inclusiva; e Diversidade no Esporte. Essa pesquisa, por sua vez, possibilitou o acesso à 200 profissionais da área de educação, de diversas regiões do Brasil e contemplou uma aluna de Portugal.

Além disso, é importante ressaltar que a pesquisa foi efetuada de forma a contemplar a primeira e a segunda turma do curso, realizadas entre o mês de fevereiro a setembro de 2021, entretanto, por questões organizacionais iremos trazer aqui apenas alguns dos depoimentos dos estudantes, identificados com um nome fictício, mantendo o anonimato dos participantes.

O conteúdo é dividido em módulos, sendo eles:

1ª Aula: Comunicação Acessível.

2ª Aula: Comunicação Acessível.

3ª Aula: Comunicação e Linguagem Inclusiva.

4ª Aula: Comunicação e Linguagem Inclusiva.

5ª Aula: Diversidade no Esporte.

6ª aula: Paradesporto como Emancipação da Pessoa com Deficiência.

Arte Educação: Projeto Literatura Acessível – estudo de dezembro de 2018 até outubro de 2021, porém se desdobrando até o momento atual.

Durante seu período de execução, que encerrou em outubro de 2021, perante a lei federal de incentivo à cultura, e no mês de outubro e novembro será o processo de prestação de contas do cumprimento do objeto e da parte financeira.

O projeto foi aprovado na lei de incentivo à cultura e traz uma proposta de multiplicidade, estimula o protagonismo da diversidade e propõe uma discussão saudável, na perspectiva inclusiva, dentro e fora das escolas, através de livros acessíveis. Contempla livros em multiformato e multilinguismo para serem distribuídos em quinze capitais do Brasil para escolas e bibliotecas públicas, porém desde março de 2020 a março de 2021 o projeto foi impactado pela pandemia do Covid-19 e ressignificou suas ações para o campo virtual até que iniciou uma tímida flexibilização de ações presenciais no Estado do Rio de Janeiro, permitindo a distribuição de alguns livros e a contação de histórias com pequenos grupos de 10 estudantes, seguindo as regras sanitárias do município.

Nos demais estados do Brasil, os livros foram enviados pelos correios, em caixas em formato de um kit Literatura Acessível, contendo além dos livros, um pen drive com contações de histórias dos livros, material pedagógico relacionado a cada livro e os bonecos e bonecas (bonecos artesanais, personagens de cada livro para ilustrar e estimular o brincar a partir da leitura).

Pensar a inclusão é pensar também em acessibilidade. Os livros foram traduzidos e adaptados em multiformato, que contempla Libras, braille, leitura simples e pictogramas e audiodescrição. Cada livro também apresenta uma versão em multilinguismo, português e alemão para atender filhos de refugiados de guerra. A acessibilidade é lei (10.098 de dezembro de 2000) e é um direito de todos, por isso pensar esse projeto foi preciso mergulhar no universo da acessibilidade e pensar um projeto plural, para todos.

Audiodescrição é um recurso que traduz imagens em palavras, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, como filmes, fotografias, peças de teatro, entre outros. O recurso é direcionado ao público com deficiência visual, mas pode beneficiar outros públicos com outras deficiências e idosos.

Libras é a língua de sinais usada pela comunidade de surdos no Brasil e já foi reconhecida pela lei, ou seja, é uma língua oficial, tal como nossa língua falada. A lei que dispõe sobre a língua de sinais é a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Pictogramas são representações de objetos e conceitos traduzidos em uma forma gráfica extremamente simplificada, mas sem perder o significado essencial do que se está representado.

Um pictograma é um símbolo que representa um objeto ou conceitos por meio de desenhos figurativos.

Braille é um sistema de escrita tátil, utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão. Surgiu no exército francês para permitir a comunicação dos oficiais e soldados e logo após foi utilizado por Louis Braille após ficar cego.

Leitura simples são frases simples, com linguagem simplificada, que possibilita melhor o entendimento ao leitor.

Os livros impressos pelo projeto Literatura Acessível e distribuídos em todo o Brasil:

A Menina Que Perdeu a Perna: Uma menina que perdeu a perna, em vez de ficar triste, resolve mudar a forma de encarar a vida. Torna-se atleta paraolímpica, passa a representar o Brasil nas competições internacionais e ganha medalhas de ouro mostrando como é possível dar um novo sentido à sua identidade social.

Ela viaja o mundo inteiro, conhece novas pessoas, culturas e idiomas. Sua inspiração sempre foi encantar pessoas com sua vontade de viver e se superar.

O Menino Que Escrevia Com os Pés: Esse livro conta a história de Tico, um menino alegre que, após sofrer um acidente ao soltar bombas, perde as duas mãos e se reinventa através do esporte e da educação.

Tico deixa a mensagem de superação e persistência diante das dificuldades que encontra no cotidiano após se tornar uma pessoa com deficiência. Essa história conta como é possível adaptar para emancipar, transformar a vida de pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, em pessoas que lutam por seus direitos e por um mundo melhor.

A Princesa Que Tinha Um Cromossomo A Mais: É a história de uma menina que nasce com Síndrome de Down e se reinventa no cotidiano da barbárie do preconceito instalado na sociedade pós-moderna.

As autoras contam de forma lúdica e inspiradora histórias reais; revelam as dificuldades enfrentadas por pessoas com algum tipo de deficiência e seus familiares; evidenciam o cotidiano de superação e mostram como é possível transformar através do novo. É possível mudar uma família, uma escola, uma sociedade e você!

O Melhor Amigo da Bengala: Este livro surge da ideia de mostrar a pessoa com deficiência como protagonista de sua própria história. Com o depoimento de sua bengala, o personagem deste livro é uma pessoa que fala da sua vida e propõe reflexões sobre a invisibilidade da pessoa com deficiência.

O personagem era um menino humilde, cheio de sonhos e apesar da sua deficiência motora em uma de suas pernas, consequência de uma paralisia, ele se apropriou de sua história

e traçou caminhos interessantes em sua vida. O esporte, a educação e o trabalho fizeram de Marquinhos um cidadão digno e cheio de histórias irreverentes e de muita luta e resistência ao preconceito.

Ico e o Mundo que Queremos Construir: O menino Ico é autista e encanta à todos com sua simplicidade na maneira de ser no mundo. Ele brinca muito com sua irmã Estelinha e sua mãe Elyse luta por um mundo mais justo e acredita que a educação pode mudar a realidade excludente em que se encontram.

A seguir descrevemos cinco (5) livros escritos no momento de pandemia no formato ebook, e alguns ainda pendentes de lançamento. Com previsão de lançamento para 2022 e ficarão disponíveis gratuitamente no site do projeto¹⁰:

A sociedade que temos e a sociedade que queremos: Uma história que mostra uma sociedade inclusiva, que respeita as diferenças e que nos leva para uma reflexão de uma sociedade que queremos alcançar. Ela nos faz pensar na sociedade que temos e que políticas precisamos desenvolver para sair do estado de barbárie.

Incluídos e Misturados: Um grupo de amigos se descobrem intrigados quando surge um novo amigo que precisa ser incluído e todos juntos aprendem como lidar com as diferenças e criam uma cultura mais inclusiva e menos preconceituosa.

Meu nome é Bia, Sabia?: Uma menina descobriu que incluir era uma questão de cidadania e de direitos humanos e resolveu conversar com todas as pessoas que ela conhecia para que a Inclusão fizesse parte da cultura daquela comunidade que ela vivia e assim tudo foi se transformando num mundo melhor

Sabrina, a menina sabida: Este livro conta a trajetória de uma menina superinteligente, que tem altas habilidades e encontra dificuldades na escola e na sociedade, pois não é compreendida com suas habilidades. O livro fala sobre altas Habilidades e Superlotação, um assunto que precisa ser desmistificado.

O Sonho de Laurinha: Laurinha é uma menina brasileira que tem o sonho de morar e estudar fora do Brasil, passa numa prova para uma universidade em Portugal e realiza seu sonho. Ao chegar lá se depara com tamanho preconceito por ser mulher imigrante.

Essa é uma pauta que precisa ser refletida na primeira infância com o objetivo de combater a xenofobia, informar, democratizar e transformar a sociedade que vivemos numa sociedade mais diversa e plural.

Período de pandemia: No período de março de 2020 até o momento que estamos

¹⁰ Site do projeto: www.literaturaacessivel.com.br. Acesso em: 30 nov. 2021.

passando, desenvolvemos novos livros em formato ebook, livros animados, músicas e um aplicativo de maneira a ter material lúdico e acessível no formato virtual para oferecer a sociedade. Foi lançado em outubro de 2021 o aplicativo Literatura Acessível 3.0 com 4 livros animados e 4 músicas para cada animação que serão lançadas no YouTube Literatura Acessível até o final do mês de dezembro de 2021.

Este capítulo descreveu os procedimentos da coleta de dados e apresentamos os projetos elencados como lócus da pesquisa.

Além disso, é importante ressaltar que a pesquisa foi efetuada de forma a contemplar toda a execução do projeto, realizadas desde sua aprovação em dezembro de 2018 até o mês de outubro de 2021, entretanto, por questões organizacionais iremos trazer aqui apenas alguns dos depoimentos dos envolvidos, identificados com um nome fictício, mantendo o anonimato dos participantes.

Os projetos iniciaram em um momento sem pandemia e precisaram ser reformulados após o mês de março de 2020 com a chegada da pandemia da Covid-19 de maneira a continuar sua execução e entrega. Todos os projetos que recebem recurso público via lei federal de incentivo precisam ser executados de maneira a justificar o recurso recebido com sua devida prestação de contas. Neste caso solicitamos uma prorrogação de prazo de término do projeto para o devido ajuste diante do momento pandêmico.

Vale ressaltar como acontece o processo da parceria público privada nos Institutos através das leis de incentivo. Primeiro, todos os projetos são pensados, elaborados, executados e suas devidas prestações de contas realizadas pela equipe do Instituto Superar e atualmente o Instituto Incluir e também podem entrar neste processo parceiros envolvidos na execução de cada projeto.

O diálogo prévio com parceiros é bem-vindo, pois alinha pontos importantes do momento em que cada projeto será executado. Neste caso de parcerias nos referimos às universidades, escolas, clubes, bibliotecas, centro de reabilitação, hospitais, outras organizações sociais.

Todos os projetos são auditados pelo TCU – Tribunal de Contas da União, as prestações de contas são analisadas, aprovadas, diligenciadas ou reprovadas pelo Departamento de Análise de Prestação de Contas do Ministério da Cidadania.

Os projetos são elaborados e submetidos em um sistema específico da Lei Federal de Incentivo ao Esporte, estadual ou municipal, neste estudo elencamos projetos aprovados e executados via Lei Federal de Incentivo ao Esporte e a Cultura.

Após a submissão dos projetos (objeto, objetivos, justificativa, metas quantitativas e

qualitativas, descrição das ações, custos, 3 orçamentos de cada item do projeto e planilha final), aguardamos a aprovação, diligência ou rejeição/reprovação dos projetos.

Seguida a liberação para captação de recursos, entramos na fase de um trabalho para apresentar os projetos as empresas privadas que façam a renúncia fiscal e tenham interesse em projetos de cunho social, e aguardamos análise e resposta das empresas. Após o retorno positivo das empresas, nós assinamos um contrato entre o Instituto e a empresa constando ações da execução do projeto, valor, responsabilidades e período de execução. Depois fazemos um ajuste do plano de trabalho de cada projeto, de acordo com o valor aportado, junto ao Departamento da Lei de Incentivo, aguardamos diligências e a aprovação e autorização para executar o projeto e operar com o recurso público.

O recurso de cada projeto tem uma conta movimentação que é desbloqueada pelo Ministério responsável que nos autoriza movimentar de acordo com a aprovação e o termo de compromisso assinado entre o Instituto e o referido Ministério. Quando avançamos destas fases de liberação/autorização nós iniciamos a execução, com a contratação de RH, elaboração e compra de materiais (sempre com a tomada de três preços com orçamentos de empresas ativas na Receita Federal), articulação com parceiros dos locais de execução de cada projeto (os locais de execução precisam ser acessíveis e nos fornecer uma carta de cessão de espaço), diálogos com secretarias de educação, cultura, esporte, universidades, escolas, outros institutos, empresas privadas e os parceiros necessários para que o projeto seja executado na íntegra conforme sua aprovação via lei de incentivo.

Neste momento o diálogo com os parceiros é mais intenso que já mencionado, pois as ações precisam de fato ser executados, saíam do planejamento, do papel. Chegados seis meses de execução fazemos uma prestação de contas (do cumprimento do objeto e financeira) parcial solicitando a autorização e liberação do recurso para executar e dar continuidade a segunda fase do projeto. Se essa prestação de contas parcial não for aprovada, não temos a permissão para dar continuidade ao projeto, então trabalhamos minuciosamente para comprovar cada despesa, cada item executado para que as prestações de contas sejam aprovadas de maneira a não prejudicar a execução dos projetos, o que implicaria na interrupção do público atendido e nos salários das equipes contratadas para a devida execução.

Após diligências e liberação iniciamos a segunda fase de execução (sem pausar as atividades), fazemos de maneira planejada a não afetar as atividades do projeto. Temos um cronograma físico e financeiro a seguir para que o mês a mês caminhe de maneira a não prejudicar os envolvidos/atendidos por cada projeto. Para que essa engrenagem via terceiro setor aconteça, nós criamos departamentos internos que cuidam de áreas específicas para que

os projetos caminhem sem perder seus prazos de execução e prestação de contas. As prestações de contas finais precisam ser realizadas até 60 dias após o término de cada projeto.

Dividimos nossos departamentos nas seguintes áreas:

Departamento de projetos – Dialoga com Ministérios, Secretarias, Empresas Patrocinadoras, Parceiros em geral, equipe dos projetos, editais de fomento, prêmios nacionais e internacionais e responsável pela prestação de contas do cumprimento do objeto de cada projeto.

Departamento Financeiro – Dialoga com o setor de contabilidade do Instituto (contratado externo), o setor jurídico (contratado externo), fornecedores, Ministérios, Secretarias, Parceiros externos e equipe interna dos projetos. Responsável por todos os pagamentos, receitas, despesas, validação de propostas orçamentárias, e prestação de contas financeiras dos projetos.

Departamento de Esporte, Educação e Cultura – Dialoga com todos os parceiros envolvidos nos projetos, com as equipes contratadas para executar os projetos, com parceiros envolvidos em cada execução dentro de cada área (esporte, educação e cultura), e com os departamentos internos.

Departamento de Comunicação – Dialoga e articula com toda a parte que comunica os projetos para dentro e para fora do Instituto. Desde e-mails marketing, mídias sociais (Instagram, YouTube, Facebook, LinkedIn) sites dos institutos, demandas das empresas que patrocinam os projetos e parceiros envolvidos, estudo do manual de marcas de cada parceiro, assessoria de imprensa de cada projeto, releases de cada pauta de cada projeto, podcast Incluídos e Misturados (criado na pandemia nas plataformas Spotify e Anchor), roteirização, formação e edição de vídeos institucionais de cada projeto. Design e elaboração das peças de cada uniforme de cada projeto, peças de divulgação para execução dos projetos.

Neste capítulo elencamos a metodologia que foi empregada. Buscamos realizar a pesquisa tendo como fio condutor a perspectiva da Teoria Crítica, alinhada às pesquisas de Theodor Adorno a respeito da educação e das possibilidades de emancipação observadas nos espaços em que escolhemos para desenvolver nossa investigação. Aqui discutimos o procedimento de coleta de dados, apresentando os projetos elencados, os sujeitos da pesquisa e os lócus onde foi executada. Como destacado por Mônica Pereira dos Santos (2002), os procedimentos metodológicos na organização da pesquisa buscaram tecer uma rede de relações inclusivas entre todos os envolvidos nos projetos, cruzando todas as diferentes divisões pedagógicas e administrativas, vinculando todos os sujeitos diretamente envolvidos, ampliando nossa possibilidade de analisar as práticas de inclusão e a própria cultura inclusiva, fomentada

pelos projetos e profissionais e os impactos esperados no público-alvo. Diante disso, no próximo capítulo serão demonstradas as experiências dos sujeitos através dos depoimentos coletados e a análise deste material, a fim de compreendermos como se opera as práticas inclusivas fundamentadas na busca pela emancipação dos indivíduos e da sociedade.



Figura 7 – Projeto Literatura Acessível. Fotografia tirada dentro de uma escola no Rio de Janeiro num encontro de contação de história e distribuição dos livros do projeto.

Fonte: Instituto Incluir, 2020.

O ensino deve ser uma arma de resistência à indústria cultural na medida em que contribui para a formação da consciência crítica e permite que o indivíduo desvende as contradições da coletividade”

Theodor Adorno.

V – ANÁLISES E DISCUSSÕES DE DADOS: EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NOS PROJETOS SOCIAIS DOS INSTITUTOS SUPERAR E INCLUIR

Neste capítulo realizamos a análise das experiências dos sujeitos, categoria central no pensamento adorniano para emancipação humana, relacionadas ao processo de democratização via projetos sociais, considerando o processo de elaboração e execução dos projetos via terceiro setor (Instituto Superar e Instituto Incluir). Nessa perspectiva, o pensamento de Adorno, quando se refere a chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.

O material coletado foi analisado tendo a perspectiva da emancipação, sugerida por Adorno, como principal referência, na medida em que buscamos compreender como os sujeitos envolvidos desenvolveram suas percepções da realidade e as potencialidades de transformação e emancipação contidas em suas respectivas realidades subjetivas e coletivas, ou seja, por meio de se reconhecerem como sujeitos potencialmente transformadores quando percebem como seus contextos e realidade material imediata se encontram como aquilo que pode vir-a-ser e que ainda não é, devido às situações de precariedade e exclusão dos serviços públicos e estrutura urbana precária.

Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia [de H. Becker – NV], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (1995, p. 141-142). Fica claro nos escritos de Adorno a urgência de promover um modelo de educação emancipadora como solução para sua preocupação em evitar o surgimento de novas barbáries.

Em “Educação após Auschwitz”, o filósofo nos diz de maneira bastante evidente, fazendo alusão aos estudos de Freud, que na própria gênese da civilização está contida a barbárie. Percebemos claramente que Adorno, em suas reflexões sobre Educação após Auschwitz, faz uso constante da psicanálise e um dos aspectos importantes que o autor ressalta, em seu texto, é a questão da consciência coisificada. Diz Adorno: “Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço do homem” (ADORNO, 1995).

O autor acredita que os mesmos elementos que influenciaram os grandes conflitos do passado, ainda perduram em nossa sociedade e devem ser combatidos prontamente, e a melhor forma para isso, é direcionar a educação no sentido de estabelecer ao indivíduo uma autorreflexão, demonstrando sua importância numa coletividade para bem comum da humanização.

Com base no que foi apresentado no capítulo anterior, o quadro a seguir representa a construção da pesquisa empírica, a partir da experiência com os projetos promovidos pelo Instituto Superar e Instituto Incluir. As cidades escolhidas fazem parte do campo de ação das atividades desenvolvidas pelos dois institutos. Lembrando que a escolha dos lócus da pesquisa se deu por eu estar como diretora presidente do Instituto Superar, e fundadora e diretora do Instituto Incluir. Selecionar as duas instituições também possibilitou pensar o alcance dos projetos em diferentes cidades, a partir de uma estrutura consolidada de experiências educacionais, pedagógicas e assistenciais desenvolvidas ao longo do tempo por todas as equipes envolvidas.

Nessa direção, passamos a analisar as experiências dos projetos sociais que se constituíram objeto deste estudo. Optamos por organizar nossos dados da seguinte forma:

Quadro 3 – Experiências Instituintes e Aspectos Analisados.

EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES	ASPECTOS ANALISADOS
5.1 Experiências de participantes do projeto de esporte educacional “Detecção de Talentos na Diversidade”	Quantidade de atendimentos Cidades alcançadas Mudanças ocorridas na pandemia Modalidade esportiva Instituto proponente Ano de execução Depoimentos de usuários
5.2 Experiências de participantes do projeto educacional “Pulsar”	Quantidade de atendimentos Cidades alcançadas Módulo Aulas presenciais – Antes da pandemia Instituto proponente Ano de execução Depoimentos de usuários
5.3 Experiências de participantes do projeto educacional “Esportivamente”	Quantidade de atendimentos Cidades alcançadas Mudanças ocorridas na pandemia Instituto proponente Ano de execução Depoimentos de usuários

<p>5.4 Experiências de participantes do projeto de arte-educação “Literatura Acessível”</p>	<p>Quantidade de atendimentos Cidades alcançadas Mudanças ocorridas na pandemia Instituto proponente Ano de execução Depoimentos de usuários</p>
---	--

Fonte: Instituto Superar e Instituto Incluir.

O quadro 3 mostra que participaram desta pesquisa diferentes atores (usuários dos projetos, estudantes, professores, gestores) envolvidos nos projetos do Instituto Superar e Instituto Incluir.

Destacamos a presença de um sentimento de comunidade e solidariedade, acolhimento e vontade de transformação, quando observados os impactos dos projetos nos circuitos envolvidos que agregam professores, equipes gestoras, pedagógicas e técnicas e pais de estudantes. Também é importante indicar como opera a crítica ao Estado nas ausências de políticas públicas em educação que considerem a inclusão como prática de emancipação. É evidente a demanda por transformação social nos espaços da comunidade quando são trabalhadas as lutas por reconhecimento dos problemas enfrentados pelas famílias, como a precariedade dos serviços educacionais e a integração dos alunos e alunas com deficiências nos espaços comuns.

No primeiro capítulo apresentamos dados referentes à violência contra pessoas com deficiência, levantados pelo IPEA e publicados no Atlas da Violência de 2021, percebemos um alto índice de violências distintas sendo cometidas. Nicole Freitas de Mello (2020) indica que nem todas as ocorrências de violência são notificadas, e isso implica em diferentes motivos, como a falta de acesso à unidade de saúde pela vítima, por dificuldades técnicas ou operacionais para o registro pelos profissionais, serviços ou gestores de saúde, ou a dificuldade da vítima em falar a respeito e se auto inibir pelo acontecimento de violência, muitas vezes desistindo de comunicar e notificar a violência sofrida.

Nesta tese os depoimentos coletados não apresentaram incidências de violências físicas cometidas contra as pessoas com deficiência, contudo, isso não significa que o público participante dos projetos desenvolvidos não esteja sofrendo as diversas violências físicas e psicológicas mapeadas e expostas pelo Atlas da Violência. É preciso termos a clareza de que estamos inseridos neste cenário em comum, onde os dados levantados pelo IPEA apontam um aumento considerável de agressões e abusos, violência de gênero e contra pessoas com deficiência.

Contudo, os depoimentos nos revelam outro tipo de violência, aquela que é produzida pela desigualdade social, provocando a inexistência de serviços, dificuldades de acesso à direitos básicos fundamentais e exclusão do convívio social pela precariedade e sucateamento dos serviços públicos.

Fernando Donato Vasconcelos (2005) comenta que, para o senso comum, é difícil a compreensão de que os socialmente excluídos devam ter direitos especiais assegurados para que tenham participação plena em sociedade. Tiago Marques França (2014) argumenta que a pobreza tem maior incidência nas famílias com pessoas com deficiência, de modo que o trabalho das pessoas com deficiência é uma ferramenta fundamental no combate à pobreza. Mesmo que limitada como ferramenta, o trabalho como forma de inserção social potencializa a emancipação e autonomia do sujeito em suas necessidades mais básicas. Outras questões surgem desta variável, como a qualidade do trabalho, a renda e o nível da inflação em relação ao salário, porém, a possibilidade da pessoa com deficiência afirmar-se como sujeito capaz de lutar contra as desigualdades sociais e a violência decorrente é um modo de luta pela emancipação.

Nesse sentido, a democratização radical dos espaços públicos e das instituições de ensino só pode ser possível quando todos os agentes envolvidos são ouvidos em profundidade, considerando cada demanda particular como constituinte de um problema comum e social mais amplo. Também é significativo que a maioria das famílias são representadas pelas mães dos alunos e alunas, demonstrando uma desigualdade de gênero nas responsabilidades sociais sobre a inclusão, o que coloca em evidência as dificuldades.

5.1 EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPANTES DO PROJETO DE ESPORTE EDUCACIONAL “DETECÇÃO DE TALENTOS NA DIVERSIDADE”

Este projeto é um guarda-chuva de todas as atividades esportivo-pedagógicas dos Institutos Superar e Incluir. Com cerca de cinquenta mil atendimentos entre os anos de 2018 e 2021, com atendimentos no Rio de Janeiro, nas comunidades de Curicica, Cidade de Deus, Rocinha, Vargem Grande, Jacarepaguá, Anil, Tanque, Terreirão. Em São Paulo, na comunidade de Suzano e em Minas Gerais, nas comunidades de Uberlândia.



Figura 8 – Projeto de Esporte Educacional – Modalidade Bocha – Suzano, São Paulo.

Os depoimentos das famílias sobre a participação no projeto desenvolvido nos revelam diferentes visões ou compreensões a respeito do funcionamento das diversas dificuldades, enfrentadas pelas dinâmicas de exclusão social e precariedade do acesso aos direitos básicos, como a possibilidade de uma educação acolhedora e humana.

Essas questões, como a falta de programas sociais e políticas públicas que auxiliem e amparem as situações de desamparo, dadas as condições materiais das pessoas como consequências das desigualdades sociais, como o desemprego, a diminuição de renda mensal e a manutenção das condições básicas de sobrevivência. Em uma perspectiva global, quinze por cento da população mundial é de pessoas com deficiência, segundo dados da Organização Mundial da Saúde, de 2011. Também se verificou um aumento das matrículas de pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino, representando um avanço na luta por uma educação de qualidade para todos, esses são dados da Unesco para o ano de 2009 (INSTITUTO ALANA, 2021).

No contexto do Brasil, os estudantes com deficiência têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), este promove suas condições de participação e aprendizagem, sendo suplementar e complementar, ainda que não substitui a educação regular. Com dados do Inep/Mec de 2018, houve um aumento de cerca de setenta por cento nas matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica, com uma proporção atual de 92,1 dos estudantes entre quatro a quatorze anos incluídos em classes regulares (INSTITUTO ALANA, 2021).

Tais elementos convergem para um estreitamento das esperanças e expectativas, das potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos, quando percebemos que os depoimentos de familiares indicam insegurança e dúvida acerca da continuidade dos projetos. Por outro lado, a presença e execução dos projetos parecem ocupar um desejo ou demanda por transformação, manifestados pelas famílias quando estas expressam suas percepções do que pode ser possível e do que elas experimentam com seus filhos e filhas estudantes na realidade concreta, quando entram em contato com outras pessoas, ou seja, quando a diferença é articulada como ponto fundamental do reconhecimento social e força de desconstrução de preconceitos, estigmas e lugares-comuns sobre as pessoas com deficiências.



Figura 9 – Projeto Esporte Educacional – Modalidade Natação – Jacarepaguá, Rio de Janeiro.

***Inserir uma coluna que mostra cada participante da pesquisa (estudantes, gestores, pessoas com def., sem deficiência, mães...)**

Abaixo segue um quadro sintético de todos os participantes da pesquisa que tiveram seus depoimentos analisados:

Professores, estagiários, Professores em cursos de formação educacional, estudantes de graduação, estudantes de doutorado, Psicóloga esportiva, equipes gestoras, pedagógicas e técnicas, pais de estudantes, estudantes com deficiência, estudantes sem deficiência, pessoas da comunidade, Agente Público (Secretário Nacional de Incentivo e Fomento ao Esporte), Agente Público (Secretário de Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, Município de Queimados, RJ), Agente Público (Secretária de Cultura e Economia Criativa do Estado do Rio de Janeiro), Agente Público (Diretor de Projetos Educacionais, Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, Prefeitura de Mangaritiba, RJ).

Vejamos como são mobilizados os afetos e impressões da mãe Andrea, sobre os impactos que sentiu com o projeto do Instituto Incluir com o seu filho estudante de 16 anos, praticante de natação. Segundo Andrea, quando seu filho entrou na adolescência, ela percebeu que “[...] ele pareceu sentir vontade de fazer parte de grupo, e desde que ele entrou para o projeto ele sempre foi com muita felicidade participar das atividades” (ANDREA, 2021). Para esta mãe, notamos o impacto de sua participação no projeto, que são indícios da vontade de estar em um coletivo, um espaço comum onde a ação em conjunto aponta para uma ruptura entre um antes e um depois, na experimentação de um novo lugar, ainda que sendo em sua comunidade, os espaços parecem ser ressignificados, na medida em que novos laços sociais são tecidos de forma intersubjetiva.

É interessante como a mãe reconhece seu estranhamento com relação àquilo que podemos chamar de seus próprios preconceitos ou pouco conhecimento acerca do autismo, ainda que velados ou silenciosos, sobre a condição do filho como uma pessoa do espectro autista. Ela diz: “engraçado porque autista eu sempre tive uma visão quando ele era pequeno. E aí às vezes imaginava de tanto as pessoas falarem do autismo, que gosta de viver isolado, que gosta de ficar no mundo deles [...]” (ANDREA, 2021), contudo, ela aponta que “eu comeci a perceber que o meu autista gostava do social. E ele gosta não só de participar de grupos, de pessoas que não são pessoas especiais como também gosta de participar de grupos de pessoas especiais” (ANDREA, 2021).

A participação do filho e suas reações encontram na mãe uma ressonância que demonstram uma transformação gradual de suas realidades, desmontando ou desconstruindo a percepção distorcida que pairava sobre o filho, em particular, e sobre o autismo, em geral. Este processo é muito importante para compreendermos, pois este movimento de desconstrução e transformação do senso-comum, de preconceitos e falsas percepções, construídas social e historicamente, só pode ser possível quando há um encontro com a diferença, isto é, quando

ocorrem tensões internas no próprio indivíduo, a partir de uma relação intersubjetiva, em que se encontra exposto a outras realidades apresentadas por outros indivíduos, cada um com sua história de vida e experiências que são reconhecidas como outras histórias que possuem fios em comum. Desta forma, novos laços são estabelecidos, bem como novas percepções da relação entre os familiares, amigos, colegas e desconhecidos, na medida em que ocorre uma ampliação da empatia de modo progressivo, do lar à rua, e da rua a outros espaços comuns.

O trecho a seguir, ainda da mãe Andrea, indica e reforça nossa reflexão:

[...] quando ele vê pessoas na rua que são pessoas especiais geralmente são síndrome de down ou alguma outra deficiência que não autismo que não dá pra detectar olhando, ele sempre pergunta se é do projeto porque ele associou a pessoa especial a fazer parte daquele grupo do projeto. E nunca teve 1 dia em que ele dissesse que não quer ir. Ele sempre quer ir e ele sempre fica muito feliz. Eu sempre vejo ele nas atividades sorrindo, correndo, brincando, aprendendo até a fazer como se fosse uma ironia com os professores e colegas. Então a entrada dele pro projeto, fez ele se encontrar no meio do grupo, dos jovens e dos professores que estão sempre brincando, eu vejo que traz uma satisfação pra ele, uma alegria pra ele que muitas das vezes não parece nem que ele é autista porque é como uma pessoa qualquer como nós que quer se sentir parte de um grupo, que quer se socializar, que quer brincar e eu vejo isso nele quando ele está no projeto (ANDREA, 2021).

Nota-se o reconhecimento das potencialidades e possibilidades de agir, que se constituem no filho, o desejo de integrar-se como sujeito capaz de manifestar sua individualidade e expressar seus sentimentos de pertencimento a um grupo, a uma comunidade onde o contato com o outro estimula esse processo de desenvolvimento do indivíduo que, em um estágio caracterizado como “antes” no tempo, parecia estar bloqueado ou nem mesmo poderia ser imaginado como possível. É nesse ponto que nos deparamos com um dos resultados do projeto – e que também aparece em outros projetos desenvolvidos – quando se descortina a capacidade de imaginar possibilidades outras, as quais são construídas nas relações estabelecidas entre os participantes.



Figura 10 – Mãe e filho no Projeto de Esporte Educacional – Modalidade natação – Jacarepaguá, Rio de Janeiro.

Tendo como referência a fundamental reflexão de Theodor Adorno, compreendemos que estas possibilidades de imaginar outras realidades têm base no modelo da Teoria Crítica, quando se produzem análises e diagnósticos precisos sobre as transformações dessas mesmas realidades. Um caminho possível é entender a educação, nos termos de Adorno, quando argumenta:

Não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é me permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141).

Assim, com as dificuldades que se encontram durante o percurso, percebemos a emancipação e autonomia sendo reconhecida como possível, a partir do momento em que se inicia um processo de compreensão da emancipação como um movimento alcançado no cotidiano, na dialética entre diferentes e em coletividade. A mesma mãe destaca alguns pontos que demonstram essas dificuldades diárias, comentando que é um processo difícil, com a existência de gradações ou assimetrias quando circulam por outros espaços. Ainda que seja

possível verificar uma alteração na própria família, certos contrastes são constatados. Segundo a mãe Andrea:

[...] É uma coisa muito legal de ver e é o único lugar onde ele faz parte de um grupo de pessoas especiais porque em outros momentos na vida é a escola, família e ele não encontra tantas pessoas especiais assim, mas quando ele tá no projeto ele tem mais esse contato e isso é muito legal porque eu não vejo ele fazer diferença no grupo, porém eu percebo uma alegria diferente como se ele tivesse sentido mais com os iguais dele, sabe? Apesar de dentro do projeto ter vários tipos de deficiência né. Não é só autismo. Então ele se sente atraído de ficar perto dos professores que não tem deficiência, das crianças que tem síndrome de down, de outros autistas, de outros que tem outros tipos de deficiência que eu nem sei também quais são todas, então é muito bonito ver isso sabe, a alegria e a satisfação dele de tá fazendo parte (ANDREA, 2021).

Neste trecho, é possível observarmos, com clareza, o significado que o espaço do projeto ocupa, evidenciando cisões ou fraturas na realidade dos participantes. A mãe realiza distinções, na medida em que fala sobre a experiência de si mesma e sua compreensão sobre o percurso que o filho faz. As nuances permitem inferir a respeito dos percalços que são enfrentados no cotidiano dessas famílias. Essas cisões ou fraturas, identificados como “outros momentos na vida”, por exemplo, são os espaços da escola e família, compreendidos como lugares em que a presença de “pessoas especiais”, como a mãe aponta, não são constantes, ou até mesmo inexistente essa presença.

Podemos entender que aqui existem tensões na relação entre as pessoas sem deficiência e as pessoas com deficiência, que emergem, provavelmente, pela cultura que classifica as deficiências como algo estranho, de difícil relacionamento e interação social, isto é, por uma cultura de preconceitos e senso-comum, hábitos e costumes que tendem a olhar para uma pessoa com deficiência como uma pessoa com dificuldade em estabelecer contatos e interações.

Nesse sentido, o projeto mostra que há uma resignificação destes elementos, uma vez que preconceitos são postos à prova, sendo desconstruídos nas rotinas de participação e descoberta de novas possibilidades com as atividades do projeto.

Para Damasceno (2010, p. 76), a organização social, formada historicamente por valores de classe, “se mimetiza sob a forma de democracia”, na conseguindo esconder as exclusões que provoca, tornando evidente nosso sistema de governo e sociedade como pseudodemocráticos. É nesse sentido que compreendemos a reprodução de preconceitos e de formas de exclusão no ambiente escolar. Damasceno argumenta que

a compreensão de que tais processos exclusórios, que traduzem a barbárie presente na hierarquização na sociedade do capital, se reproduzem na escola é compreensível uma vez que a “pseudodemocratização social” se manifesta sob a forma de

“pseudodemocratização escolar” (DAMASCENO, 2010, p. 76).

Outro importante depoimento é da mãe Emília Alves, mãe do participante A., caracterizado com deficiência intelectual, com idade de 14 anos, também frequentador do esporte de natação do Instituto Incluir, no ano de 2021. A experiência da mãe Emília e de seu filho seguem na direção apresentada acima, confirmando que os projetos produzem alterações no cotidiano das famílias, promovendo mudanças qualitativas significativas na relação entre si.

Ela destaca a experiência:

Gosto do Instituto Incluir e do projeto de natação porque ajuda muito meu filho no desenvolvimento, e a socializar com diferentes pessoas e com eventos educativos como literatura acessível, festival na praia e nos dá a oportunidade de viver experiências que sozinhos não teríamos como viver, pois é muito difícil ser mãe de um jovem com deficiência e encarar tantos preconceitos sem ter uma rede de apoio (ALVES, 2021).

A questão da inclusão e da interação em coletividade está mais uma vez presente, indicando que estar em conjunto, construir um espaço coletivo, de promoção da mutualidade e do aprendizado em comunidade são fatores que favorecem o desenvolvimento dos participantes, confirmado aqui pela mãe Emília Alves. Ela também desabafa que é difícil ter um filho com deficiência e enfrentar uma cultura de preconceitos. O espaço que o Instituto Incluir promove se insere na carência de “uma rede apoio” que a mãe traz em sua fala. Por outro lado, há um ponto que nos revela a precariedade das políticas de inclusão em educação, pela ausência de um plano de longo prazo com investimentos permanentes, coordenados pelo Estado.

Segundo Booth e Ainscow (2002, p. 7), cada pessoa tem seus próprios pontos de vista e compreensão sobre um conceito complexo como o de inclusão, pois este conceito envolve mudança, além de um processo contínuo de aprendizagem dos alunos e participação de todos alunos. São esses elementos que verificamos quando examinamos os depoimentos? Em certos momentos, sim, em outros, há a impressão de déficits.



Figura 11 – Projeto Esportivo Educacional – Modalidade Surf, Praia do Recreio dos Bandeirantes, Rio de Janeiro.

Partindo do exposto pela mãe Emília Alves, podemos construir uma crítica aos modelos de administração e financiamento, onde projetos levados a cabo pelos Institutos Superar e Incluir, por exemplo, encontram-se em risco de serem descontinuados ou deixarem de existir, tendo em vista a ausência de um controle civil e democrático mais efetivo sobre os rumos das políticas de inclusão e suas execuções com qualidade e estabilidade, dando conta das demandas das comunidades e famílias, isto é, há uma necessidade de que a participação popular seja ouvida com mais atenção, detalhe e proximidade. É considerável o que a mãe Emília Alves aponta. Ela diz:

[...] Só não gosto quando o projeto precisa parar por algum motivo do ministério ou falta de patrocinador, pois tudo que temos de ganho na qualidade de vida dos nossos filhos, nós perdemos, mas eu entendo. Rezo para que nunca acabe. Sou grata por fazer parte desse Instituto diferenciado (ALVES, 2021).

Este trecho da fala condensa um problema complexo da relação entre a qualidade do controle civil e da participação popular, nas atuais administrações das estruturas do Estado, a degradação dos serviços públicos e desinvestimentos ou cortes de recursos, em áreas fundamentais para o amparo e assistência da população mais vulnerável, bem como a fragilidade de políticas de inclusão baseadas em editais que terceirizam uma função que só pode

ser mantida a longo prazo, com recursos maciços do Estado e em constante diálogo e escuta da população.

O conjunto de problemas elencado coloca em evidência um diagnóstico para que a crítica seja feita, a partir da contradição percebida pela mãe Emília Alves, que descortina o discurso hegemônico de que as empresas privadas têm a capacidade, numa economia de mercado com a predominância dos capitais privados, de resolver os problemas sociais. Percebemos que um processo de inclusão, trabalhado com dedicação e atenção, fomentando a emancipação dos indivíduos envolvidos, pode se desfazer com facilidade, dada a fragilidade desses projetos em poder serem interrompidos, seja por decisão do Estado, “por algum motivo do ministério”, ou por “falta de patrocinador”, como reflete a mãe Emília Alves.

Com o depoimento de Camila, mãe das estudantes G. de 8 anos, e V. de 12 anos, ambas sem deficiências e participantes do esporte Futvôlei, no Instituto Superar, no ano de 2020, temos a possibilidade de entrar em contato com crianças e suas reações, como pessoas sem deficiência mas presentes nos projetos do Instituto que atende quem se encontra em situação de vulnerabilidade social, o que é um fator que fomenta a diferença e a pluralidade na construção das relações sociais entre a comunidade que frequenta tais projetos. Segundo a mãe Camila:

Elas aguardam ansiosas pelas terças e quintas, adoram os professores, se divertem com as aulas, melhoram o reflexo, ativam o corpo e a mente nas aulas pois adoram competir e ganhar, mas aprendem o principal que é perder, saem um pouco do celular e da internet o que é ótimo e estão fazendo novas amizades no projeto (CAMILA, 2020).

Para a constituição de vínculos entre diferentes, a existência de um grupo diverso e plural é crucial para que um projeto de inclusão em educação seja bem-sucedido. A formação heterogênea destas crianças e adolescentes, contribuindo com suas participações na convivência com outras crianças com deficiências torna possível o avanço do que temos defendido e constatado até aqui, que são as desconstruções de preconceitos na cultura, em relação às deficiências como características que determinariam a incapacidade do estabelecimento da inclusão. O que vemos é o contrário, uma participação que permite o desenvolvimento dos indivíduos.



Figura 12 – Projeto Educacional Esportivo – Modalidade Futevôlei – Rocinha, Rio de Janeiro.

Com a contingência da Pandemia de Covid-19, instalada no Brasil nos primeiros meses de 2020, ocorreu uma interrupção provisória dos trabalhos do Instituto Superar. Aliada à insegurança dos projetos terem continuidade ou não no longo prazo, pelas questões que mencionamos anteriormente, a suspensão temporária provocou a seguinte reação da mãe Elisangela, sobre a participação da filha B., de 12 anos, e do filho B., de 14 anos, ambos sem deficiência, praticantes de Futvôlei, também no Instituto Superar. Em suas palavras, a mãe aponta:

[...] Gostaria muito de parabenizar à todos, pelo lindo trabalho que vem sendo realizado aqui na comunidade de Curicica. A aula é de excelente qualidade, inclusive já participei. Ricardo, Daniel, Juquinha (o outro rapazinho esqueci o nome) são excelentes profissionais, com uma linguagem que atrai e desperta nos jovens, a vontade de vencer e de acreditar que tudo é possível.

Temos muita gratidão e carinho por tudo e por todos os envolvidos.
A única coisa que me chateia é saber que o projeto vai acabar e não tem data pra recomençar, isso é, se recomençar né [...] (ELISANGELA, 2020).

Precisamos considerar que esses anseios e inseguranças não são casos isolados. Se, por um lado, é possível sentir mudanças qualitativas na relação do indivíduo com seu microcosmo, por outro lado, as coerções e determinações mais amplas, como saber que as expectativas podem ser frustradas, caso ocorram descontinuidades ou cancelamentos dos projetos, colocam o problema social do desamparo da inclusão em educação e da precária

assistência à essas demandas como carências coletivas, deslocando possíveis falsas impressões de problemas individuais que não teriam relação com a sociedade, de modo a tornar mais evidente a necessidade da ação em conjunto e em comunidade.

É plausível acionarmos o pensamento de Adorno, neste momento, para questionarmos as correntes que prendem os indivíduos em estruturas que parecem não ter fim nem controle.

Segundo Adorno,

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante [...] ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação (ADORNO, 1995, p. 143).

Adorno se refere aqui um rompimento da própria adaptação à realidade. Adaptar-se não é suficiente, é preciso emancipar-se como sujeito crítico, consciente das pressões externas que pesam sobre os indivíduos, além de estar consciente das pressões internas no interior do próprio “Eu”, num movimento contínuo de autorreflexão e crítica imanente.

O depoimento de Lincon Barros, Secretário Nacional de Incentivo e Fomento ao Esporte, coletada em agosto de 2020, indica uma pequena alteração na representação da logo da Lei de Incentivo ao esporte, a partir de uma demanda por atualização, em decorrência da necessidade de se adequar à representatividade. Segundo Barros, “[...] a nova marca remete a igualdade na importância das manifestações esportivas, bem como deixa claro a importância do paradesporto no desenvolvimento do Esporte da Atividade Física em toda comunidade brasileira” (BARROS, 2020), isto tem o potencial de colocar em evidência uma maior integração e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, contudo, será que uma alteração na marca da Lei de Incentivo ao Esporte provoca ou tem ressonâncias significativas na transformação das realidades da população que participa, no caso dos temas tratados nesta tese, dos projetos mencionados?



Figura 13 – Professor, estagiários e participante do Projeto de Esporte Educacional – Modalidade Natação – Evento de esporte no Rio de Janeiro, RJ.

5.2 EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPANTES DO PROJETO EDUCACIONAL “PULSAR”

Este projeto que teve como proponente o Instituto Superar desde sua primeira edição, em 2016, até 2019. O curso oportunizou vagas para trezentos e cinquenta professores e professoras de todo o estado do Rio de Janeiro.



Figura 14 – Projeto de Formação Educacional/ Pulsar – Instituto de Educação – UFRRJ – Seropédica, Rio de Janeiro.

Aqui iremos nos aproximar e analisar os depoimentos do corpo docente e discente do Projeto Educacional Pulsar, Instituto Superar, produzidos durante o ano de 2019, de forma presencial, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A escuta dos participantes nos permitiu capturar as percepções, afetos e expectativas, das reações que tiveram em relação aos projetos que tem no corpo docente um componente fundamental, pois convergem com uma estrutura de trabalho que possibilita o desenvolvimento das práticas de inclusão, como a equipe administrativa, pedagógica e multiprofissional.

Segundo o depoimento da Professora Clementina, do Módulo Apoio na Educação Escolar, se observa em sua fala o entendimento do processo de emancipação e autonomia como caminho a ser construído em constante permanência:

[...] são muitos anseios, muitos receios, né, do que vai encontrar quando chegar na prática e a gente sabe que essa prática ainda está se construindo e constituindo apesar da gente ter mais de duas décadas de discursos, discussões a respeito do que fazer com essa especificidade e outras características da diversidade dentro do espaço da escola, dentro do espaço educacional (CLEMENTINA, 2019).

Ela continua, compreendendo a si mesma como parte dos agentes potencialmente transformadores, quando reflete que

É fundamental que esse profissional fique em constante busca, em constante atualização, desenvolvimento até pra descartar as práticas que não fazem mais efeitos, que não são mais efetivas e descobrir, aprofundar e ter uma releitura de outras formas de atuação.

São essas formas que de fato vão garantir o desenvolvimento desse público da inclusão que está na escola, né. Na escola regular, na escola do ensino formal. E se não houver essa discussão, esse entrelaçamento de saberes fica difícil. Ainda fica todo mundo no seu departamento, na sua caixinha, né, com várias ideias, mas sem discutir a eficácia delas (CLEMENTINA, 2019).

Vemos aqui uma reflexão da realidade concreta, um processo em que a prática produz a teoria e esta transforma a prática, um movimento dialético de atualização perpétua, onde diferentes elementos estão em relação, um diagnóstico do presente que considera a diversidade da realidade como fator a ser absorvido pela produção da crítica aos desafios impostos pela conjuntura, em nível local como em nível global, pois é disso que se trata, ainda que nossa abordagem seja relativa a um recorte espacial restrito e determinado, a questão diz respeito a um problema social, político, econômico e cultural que atravessa a sociedade brasileira, uma vez que estão em convergência diferentes desigualdades e assimetrias que afetam a comunidade onde os projetos são postos em prática.

Nossa reflexão se insere no que Adorno expôs, pensando numa reflexão histórica:

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinalei há pouco – que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens –, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. Se posso crer em minhas observações, suporia mesmo que entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças encontra-se algo como um realismo supervalorizado – talvez o correto fosse: pseudorealismo – que remete a uma cicatriz. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 143-144).

Adorno comenta aqui uma passagem fundamental para nossas reflexões e análises do material coletado, pois indica a tendência dominante dos oprimidos identificarem-se com a opressão e seus opressores e, com isso, reproduzir aquilo que foi feito com eles em suas relações com outros. Diante disso, o ponto central é localizar a crítica deste mecanismo, deste funcionamento social e psicológico, imposto por diferentes estruturas na sociedade, com vistas

a imaginar e pensar outros modos de políticas educacionais que tratem a emancipação como tarefa de primeira ordem.

Quando a Professora Clementina comenta que a constante busca e atualização miram a necessidade de “[...] descobrir, aprofundar e ter uma releitura de outras formas de atuação” (CLEMENTINA, 2019), acentua sua prática experiênciada de diagnosticar os entraves para alcançar os objetivos de uma educação democrática. Por exemplo, no fragmento selecionado, sublinha a relação interdependente de pensar sobre as práticas e seus efeitos com os alunos na escola: “são essas formas que de fato vão garantir o desenvolvimento desse público da inclusão que está na escola, né” (CLEMENTINA, 2019).

As expectativas envolvidas também nos apontam as realidades que se encontram bloqueadas no presente, outras realidades que existem, mas não conseguem se realizar, devido aos bloqueios que as impedem de serem efetivadas, as expectativas e anseios são o vir-a-ser, o devir, que ainda não é, que pode se realizar, é nesta direção que a Professora Clementina finaliza sua fala:

[...] Acredito que eles vão ao término da formação, saírem profissionais melhores no sentido de assumir a responsabilidade de operacionalizar tudo que eles ouvirem, tudo que eles trocaram que tiveram acesso e isso vai se reverter de fato num desenvolvimento nos dois lados: pra eles enquanto profissionais e para aqueles com os quais eles ao atuar na escola, nos espaços inclusivos, num clube, em qualquer outra instituição que contempla a diversidade humana (CLEMENTINA, 2019).



Figura 15 – Projeto de Formação Educacional/ Pulsar – Campus da UFRRJ, Seropédica, Rio de Janeiro.

A formação dos profissionais na perspectiva da inclusão em educação mostra a importância da capacidade de imaginar outros espaços e realidades, considerando a potência da realização da emancipação, quando são localizados com precisão os desafios e os sujeitos a serem transformados, mediante suas próprias consciências em contato com o outro, numa perspectiva de enxergar a comunidade em que estão inseridos como um fragmento do mundo a ser transformado.

Na mesma perspectiva segue o depoimento da Professora Mônica, do Módulo Aspectos Sociais da Pessoa com Deficiência, realizado no Museu de Arte do Rio de Janeiro, pelo Instituto Superar, também no mesmo ano de 2019. Segundo Mônica,

[...] a deficiência não tem área, que a deficiência faz parte do gênero humano e assim deve ser absorvido. E essa oportunidade que a gente tá tendo aqui de qualificar vários profissionais de distintas áreas: psicologia, reabilitação, fisioterapia, tecnologias, licenciaturas... Essa é a meta de se atingir a verdadeira inclusão: a compreensão das necessidades das pessoas com deficiência, e é com muito prazer que a gente tá novamente iniciando um segundo curso com desejo de que aconteça uma formação plena, justa e que seja compatível com a realidade e necessidade de todas as pessoas com deficiência que passarem por nossas vidas (MÔNICA, 2019).

Vemos aqui um esforço na formação do profissional para que desenvolvam “a compreensão das necessidades das pessoas com deficiência”, isto é, para produzirem um exercício de não apenas se colocar no lugar do outro, mas de entender essas necessidades como os desejos do outro, suas vontades de se colocar no mundo como sujeitos de direitos, cidadãos, com demandas por reconhecimento social.

Depoimentos semelhantes encontramos com a graduanda Érika, do curso de Pedagogia e participante do Módulo Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e com a graduanda Melina, do curso de Educação Física e participante do Módulo Fundamentos, Treino e Aprendizagem do Exercício Físico, ambas estudantes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, do Instituto Superar, no ano de 2019.

Para a estudante Érika, a passagem pelo curso promovido pelo Projeto Pulsar e as experiências executadas

[...] fazem a gente ir além e que fazem a gente pensar muito além da nossa formação apenas como futuros professores, mas sim como pessoas, como seres humanos que vão atuar na sociedade, nas escolas e em todos os ambientes que a gente vá frequentar na sociedade (ÉRIKA, 2019).

De acordo com a estudante Melina, estar presente no curso

[...] foi um momento em que eu pude questionar, momento aonde eu pude refletir e entender mais acerca das pessoas com deficiência. O curso superou todas as minhas expectativas. Eu pensei que eu fosse estar num lugar aonde fosse apenas aquele

contato de professor-sala de aula, anotar alguma coisa, mas não. Pude presenciar pessoas com deficiências na aula, não só com alunos da nossa turma, o que foi muito bom, mas também ter a presença de convidados. Isso foi muito importante em relação a eu ter que pensar depois na minha prática no ambiente escolar [...] (MELINA, 2019).

Inserida na mesma perspectiva é o depoimento da Professora Regina, estudante de doutorado em Educação Especial, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e participante do Módulo Aspectos Sociais da Pessoa com Deficiência, do Instituto Superar, no ano de 2019. Ela também traz uma leitura dos problemas e dificuldades por uma inclusão em educação, enfatizando o caráter de crítica necessária para que as transformações das realidades sejam possíveis, na medida em que existem diferentes contextos sociais produzidos pelas desigualdades neste país. Um importante vínculo com a German Sport University Cologne é mencionado, ressaltando a dimensão dos projetos de inclusão em educação para a troca de experiências e atualização dos conhecimentos nos cursos promovidos. De acordo com a Professora Regina,

[...] Hoje em dia é extremamente importante a gente abordar determinadas questões mais amplas referentes a acessibilidade, referentes às flexibilizações curriculares, porque a sociedade como um todo precisa se adequar, precisa se modificar para, de fato, se tornar inclusiva. Nós vimos acompanhando várias práticas em diferentes espaços sociais e percebemos que nem todas essas práticas contemplam as diretrizes da educação para todos, da acessibilidade para todos, de uma cidade para todos. E ter oportunidade de falar para diferentes profissionais que fazem esse curso, amplia essa discussão e é um debate bastante salutar, porque a gente não pode ficar esperando uma modificação que vai vir de uma forma espontânea, de cima, verticalizada, pra que de fato todos sejam contemplados nas suas necessidades, nas suas especificidades. É preciso que haja um engajamento de todos os sujeitos, tanto de expectativas públicas quanto particulares, ONGs, OSCIPs, para que essas práticas se transformem e possam ter um impacto positivo na vida das pessoas [...] (REGINA, 2019).

Neste fragmento do depoimento da professora temos um diagnóstico bastante claro, mobilizando vários aspectos, como a transformação da sociedade pelos próprios sujeitos, com “um engajamento de todos” para que a inclusão seja a mais ampla possível. Mais uma vez aparece uma crítica na forma como se organiza a estrutura administrativa do Estado. Se mais acima pudemos ver inferências na crítica de familiares ao modelo de organização das políticas de inclusão, aqui vemos a mesma questão manifesta em outro tipo de público, agora acentuando a presença da organização popular como principal agente transformador: “[...] porque a gente não pode ficar esperando uma modificação que vai vir de uma forma espontânea, de cima, verticalizada, [...]”, a que a Professora Regina está se referindo se não ao oposto dessa estrutura “de cima” e “verticalizada”? E esse oposto vem “de baixo” e de forma “horizontal”, ou seja, pelas mãos dos atores envolvidos diretamente, neste caso, nos projetos de inclusão educação.

Por fim, a conclusão de sua fala direciona a crítica para o próprio modo de pensar a educação. Vejamos:

[...] Muitas coisas têm se modificado, mas algumas práticas ainda se mantêm de forma tradicional, arcaica, que precisam ser revisitadas, que precisam ser discutidas, e nada mais importante de que encontros como esses, oportunidades como essas que o curso Pulsar favorece pra que a gente repense, né, nossa atuação profissional, pra que a gente repense a nossa contribuição enquanto profissional engajado e atento às mudanças do mundo, que não podem esperar mais, que precisam sair dos documentos, das prateleiras, das utopias e se transformar numa realidade de fato (REGINA, 2019).

Como analisado também anteriormente, aqui retorna a crítica do presente em suas potencialidades de superação da própria realidade, compreende-se que os sujeitos se percebem como agentes ativos no mundo, havendo a necessidade da crítica ser acionada num movimento constante de autorreflexão, voltada para a prática educacional e para as estruturas em que essas práticas estão submetidas, como a própria cultura em que se assentam as instituições e a sociedade. Para que a modificação seja possível, é preciso que a crítica dessas inter-relações entre a cultura, a sociedade e as instituições sejam feitas. É nesse sentido que a fala da professora aponta: “[...] algumas práticas ainda se mantêm de forma tradicional, arcaica, que precisam ser revisitadas, que precisam ser discutidas, [...]” (REGINA, 2019), porque, como ela reflete a atuação do “profissional engajado” não pode esperar mais.

É impressionante quando pensamos nestas falas da participante Regina e a leitura feita por Adorno de seu contexto:

O que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (ADORNO, 1995, p. 171).

As reflexões de Regina vão de encontro ao notado por Adorno, chega-se ao limite das pressões exercidas na sociedade e seus reflexos nas escolas, onde se experimenta a circulação de preconceitos e a afetação dos estudantes por uma cultura de exclusão, ao mesmo tempo em que se educa mas não se emancipa.



Figura 16 – Projeto de Formação Educacional/ Pulsar – UFRRJ – Seropédica, Rio de Janeiro.

5.3 EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPANTES DO PROJETO EDUCACIONAL “ESPORTIVAMENTE”

Este projeto que tem como proponente o Instituto Incluir aprovado em 2020, executado em 2021 no segmento on-line. O curso oportunizou vagas para 180 professores e professoras de todo o Brasil, alcançando as cinco regiões brasileira, além de participantes de Portugal (Europa) e Cabo Verde (África).



Figura 17 – Aula on-line do Projeto EsportivaMENTE.

Aqui iremos analisar os depoimentos do corpo docente e discente participantes do Projeto Educacional EsportivaMENTE, no ano de 2021. Com os prolongamentos da Pandemia de Covid-19, os cursos do Instituto Incluir foram realizados por meio on-line, o que estabeleceu novos desafios para a realização dos projetos de inclusão em educação, demonstrando a vulnerabilidade dos sujeitos participantes quando se trata da precariedade do acesso à informação através da Internet, e do acesso à equipamentos necessários para que tal uso seja efetivado.

O depoimento de Enderson, do estado de Minas Gerais, participante do Módulo Comunicação Acessível, Instituto Incluir, é muito interessante porque ele é pai de uma filha com síndrome de down, isso traz uma visão particular de sua experiência para nossa análise, pois vive diariamente no esforço de ver e viver o mundo o mais próximo daquele que é visto e experimentado pela filha, há uma relação de troca de percepções e compreensões do mundo e da sociedade, que forma e informa a prática e a teoria da inclusão. Segundo Enderson, ele concluiu seu curso superior no ano de 2001, no entanto, “nunca tive uma aula de inclusão. Eu tive que aprender na marra” (ENDERSON, 2021).

Ele comenta, com mais detalhes, sua relação com a inclusão a partir da filha:

Eu tive uma filha com síndrome de down, é a minha bandeira de vida. De partilha, de tudo. Eu acho que é fenomenal mostrar não só os atletas de alto rendimento, mas as pessoas na caminhada delas [...] Minha filha saiu da barriga e a gente tomou um susto! E aí a gente falou, então vamos caminhar. É um mundo altamente específico. É um mundo trabalhoso. É um mundo, assim, diferente do que é apresentado pra gente. E a gente tem que observar e colocar pros nossos alunos pra eles saírem das nossas aulas com essa visão crítica. Eu acho que isso é muito papel nosso. A gente tem que conversar sobre isso e aprofundar (ENDERSON, 2021).

Assim como visto anteriormente com as mães de filhos com algum tipo de deficiência, o depoimento do pai e participante Enderson nos apresenta um caminho distinto dos profissionais e/ou estudantes crianças e adolescentes que não possuem familiares ou não tem alguma deficiência.

A experiência de vida de Enderson, e de outras mães de crianças e adolescentes com deficiência nos mostra que a inclusão é um horizonte a ser percorrido diariamente, porque modifica a sensibilidade dos pais e mães que reconhecem em seus filhos a necessidade da sociedade ser inclusiva.

É muito interessante de observar que há uma questão que nos coloca na perspectiva do local ao global, o indivíduo parte de sua esfera privada, de seu lar, das dificuldades que enfrenta cotidianamente, para o espaço público, e encontra diversas situações que entram em choque e tensão.

Com uma visão crítica do problema, construindo a visualização das demandas sociais nos projetos de inclusão, se aponta um outro horizonte, como indica Enderson no trecho final de seu depoimento, “[...] a gente tem que observar e colocar pros nossos alunos pra eles saírem das nossas aulas com essa visão crítica. Eu acho que isso é muito papel nosso. A gente tem que conversar sobre isso e aprofundar” (ENDERSON, 2021a).

Em outro relato, Enderson traz mais elementos para pensarmos suas impressões a respeito de suas práticas como participante e sujeito ativo pela inclusão. Neste momento ele

destaca mais os problemas enfrentados enquanto trabalhador da educação, as dificuldades e déficits que as formações de outros profissionais apresentam no cotidiano, a ausência de conhecimento crítico e aprofundado a respeito de como realizar o trabalho na perspectiva da inclusão em educação. Ele traz uma longa reflexão e comentários sobre suas próprias experiências, iremos a seguir reproduzir alguns trechos selecionados:

[...] Eu moro em um município pequeno, conhecimento desse nível é difícil de se obter aqui. A gente busca muito. A gente sabe que o conhecimento ele tá tomando proporções alarmantes, né, por meio da EAD. Mas eu não vejo, não encontro, a gente faz pós, baixa um monte de material, a gente vai, lê o material, faz pós em educação especial inclusiva e a gente não encontra um material nesse sentido. E você falou ainda pouco que não, o curso não é só isso. É apenas uma abordagem e aí eu fico vendo que nem abordagem os cursos fazem. Por isso, eu parableno você e, como eu disse na outra vez, eu gostaria bastante que isso fosse disseminado. Aqui no meu município eu sou tradutor e intérprete de libras e também sou professor de educação física. É, geralmente os colegas que atuam na educação especial, lá no AEE, na sala de recursos multifuncional, quando se deparam com uma situação em que o aluno não se comunica, ou qualquer outra deficiência ou dificuldade cognitiva, eles acabam entrando em contato comigo. “Olha, o aluno não consegue conversar. Não consegue comunicar. E aí, será que ele é surdo? Vem aqui analisar e tal. [...] Então eu vejo que, quem trabalha diretamente com esse conhecimento tem um déficit muito grande de como operar diante da situação, de como investigar. [...] (ENDERSON, 2021b).

É uma série de problemas elencados pelo participante. O principal deles e que sintetiza todos é a já conhecida falta de investimentos públicos, neste caso, na formação de profissionais qualificados, que também precisam de melhores salários, jornadas de trabalho reduzidas e ampliação das estruturas física das instituições, bem como na contratação e ampliação do corpo de profissionais. É necessário analisarmos a reflexão de Enderson, tendo em vista o conjunto de complicações trazidas, como adversidades e disfunções geradas por uma estrutura que favorece o surgimento dessas situações.

[...] E aí, dentro das diversas deficiências, a gente vê que tem que ter uma abordagem adequada, a partir do conhecimento que você ministra aqui. E aí, o aluno é muito prejudicado na sala, na sala de aula regular. No meu município, eles concentram os alunos com essas características todas na Apae. A escola não tem recebido esses alunos. A gente vai na Apae e a gente vê que o que se repete na escola, se repete na Apae também, infelizmente. Pouquíssimo conhecimento. O material adequado, você vê que fica lá na prateleira, às vezes empoeirado. Um livro. Eu já achei um dicionário de libras no lixo. Eu tinha muita vontade de ter aquele dicionário. [...] E aí eu fico “Teria que ser levado pra mais pessoas”. Às vezes você faz uma pós-graduação de 600 (seiscentas) horas e você não vê isso aqui. Então, eu parableno e agradeço por estar aqui. Por ter sido selecionado (ENDERSON, 2021b).

Um cuidado fundamental, em tratar o conteúdo deste fragmento, é não individualizarmos os problemas em tais sujeitos determinados, ou buscar culpados imediatos, mas compreender como surge o problema enquanto uma rede de relações que dependem de decisões, interligadas por diferentes instâncias e governos que ocupam o Estado com interesses

específicos, reduzindo orçamentos de acordo com políticas econômicas alinhadas com austeridade neoliberal.

Ao passo que vamos desmontando o problema para olhar em sua estrutura interna, percebemos – como apontado pela Professora Regina – a necessidade urgente de um controle dessas estruturas com a participação popular, organizada no terceiro setor, como temos diagnosticado até aqui.

De acordo com estudo de Célia Sousa (2015, p. 189), os profissionais da educação que reconhecem a importância da integração de crianças com e sem deficiência na mesma escola tendem a ser mais recorrente entre os profissionais que possuem níveis mais avançados em suas formações acadêmicas. Alguns dos depoimentos que trouxemos aqui para a discussão confirmam esta tese de Sousa.

Agora vejamos o depoimento de outra participante, Jamile, do Pará, do Módulo Comunicação Acessível, do Instituto Incluir, também neste ano de 2021. Para ela, uma psicóloga esportiva com anos de experiência na área organizacional e contratação de pessoas com deficiência, se a inclusão não for trabalhada no contexto escolar, “[...] tem um impacto absurdo lá na frente, na hora do mercado de trabalho, né?” (JAMILE, 2021). Ela comenta alguns exemplos, de pessoas com deficiência, que foram contratadas na empresa em que trabalhou. Em um dos exemplos, tenta fazer um esforço de alteridade, no entanto, a forma como constrói seu exercício sugere uma possível incompreensão da questão da inclusão. Jamile diz: “[...] Eu sentia muito a falta de pertencimento dessas pessoas na empresa. Porque parecia assim: estou sendo contratada não pela habilidade técnica ou comportamental, mas sim porque eu sou obrigatoriedade de cota” (JAMILE, 2021).

Este exemplo nos serve para pensar em que ponto se encontra o entendimento das políticas de cotas e de inclusão, como formas de superar e reduzir as desigualdades sociais. Não se trata de cumprir “obrigatoriedade de cota” sem considerar “habilidade técnica ou comportamental”, como sugere a participante, esta é uma leitura enviesada do problema. O centro do dilema aqui é incluir para transformar, modificar a sociedade, com o objetivo de alterar a cultura de preconceitos com relação às pessoas com deficiência.

Em outro momento, ainda no mesmo depoimento, a participante demonstra que está caminhando em seu percurso pela inclusão “[...] a questão de você realmente trabalhar com essa conscientização em todos os âmbitos que você estiver atuando” (JAMILE, 2021).

Com as impressões do participante Bruno, Professor de Educação Física no Estado da Bahia, no Módulo Diversidade no Esporte, do Instituto Incluir, por meio de aula on-line, observamos os seguintes comentários, como a dificuldade diária de enfrentar o senso comum a

respeito das pessoas com deficiência e suas relações com o esporte e o significado deste na luta por reconhecimento e inclusão. Para Bruno:

Uma das coisas que eu tive que enfrentar quando eu entrei na escola, em 2012, assim que eu assumi as aulas de educação física, foi justamente essa questão: todos os alunos e também toda a cultura dos professores aqui era de que a educação física era apenas o jogo ou esporte competitivo, assim como a gente tem na TV e na mídia. E vencer isso foi muito difícil, assim como vai ser pra todo mundo que entrar numa cultura dessa [...] e que aquilo que nós fazemos dentro da sala de aula, adaptando para que nosso aluno com deficiência, ou menos habilidosos, consigam fazer na nossa aula descaracteriza o esporte. Deixa de ser esporte por estar sendo adaptado. É algo que a gente precisa levar adiante. É uma briga, inclusive, que eu tenho, porque a própria secretaria de educação aqui do estado da Bahia, ela cria uma cultura de esportes interescolares e faz com a gente tenha que escolher alunos pra participar dessas atividades. Então, a própria secretaria faz com que você vá contra aquilo que você acredita e que você vive. É algo terrível para todos nós, professores de educação física (BRUNO, 2021).

Vemos uma clara leitura do contexto onde há uma tensão precisa entre uma cultura que se encontra disseminada na sociedade, um Estado ocupado por agentes que não se preocupam com a questão, que não possuem qualificação profissional suficiente ou sequer percebem a dimensão do problema. Assim, o professor aparece como o Mito Sísifo, empurrando uma rocha montanha acima, até que no final do dia ela despenca, e o mesmo esforço e trabalho tendo que ser executado no dia seguinte, sem fim ou perspectiva de que algo se modifique.

Expressão semelhante é a do participante Pablo, do estado do Espírito Santo, também do Módulo Diversidade no Esporte, do Instituto Incluir, através de aula on-line. Segundo Pablo, é necessário preparar os professores para uma escuta ativa na busca da inclusão. Referindo-se como exemplo a alunos que não participam das aulas, Pablo comenta que:

[...] Se nós tivermos essa escuta ativa, se nós sentarmos com aquele aluno pra poder identificar o que está acontecendo e o porquê ele não tá conseguindo participar da nossa aula, talvez a gente consiga reverter essa história naquele momento. Até porque [...] o aluno que é estimulado desde pequenininho à prática de uma atividade física, que você estimula ele de uma forma de preferência lúdica, porque eu acredito que a criança vai gostar daquilo, vai aprender brincando, com o passar do tempo, quando chegar no nosso 8º ano, 9º ano, Ensino Médio, nós teremos menos alunos que não irão querer fazer aula de educação física na prática [...] (PABLO, 2021).

Pablo faz uma reflexão sobre a inclusão como prática contínua na vida dos estudantes, de preferência, ainda nos primeiros anos da infância, com o estímulo adequado e pensando que cada realidade necessita ser preparada para a inclusão ter êxito.

Também é interessante a presença de comentários sobre acessibilidade no chat do curso on-line, tais como: “fui bailarina na juventude e quebrei o pé dançando. Fiquei meses imobilizada e não conseguia calçar as sapatilhas. A deficiência é um detalhe da vida, uma

especificidade definitiva ou não. Não define a pessoa”; “garantir o acesso, não é garantir a permanência. Garantir políticas públicas de acesso arquitetônico, por exemplo, não garante a permanência em um lugar”; “fiz residência em uma escola do campo e chegou materiais de alto relevo e ela estava aguardando porque não viram finalidade e a escola tinha alunos com deficiência”; “quantas pessoas estão perdendo o direito de educar nas escolas no ensino remoto por falta de tecnologia que seja acessível, como nessa pandemia”; “acessibilidade vai além das pessoas com deficiência, pessoas com obesidade, idosos, mulheres grávidas”.

Percebemos que há uma latência presente, demandando não só a ampliação das políticas de inclusão em educação, mas a compreensão de diferentes perspectivas o tema mais amplo, vinda de diversas origens e sujeitos. Com isso, encontramos um ambiente favorável para a discussão a respeito da inclusão como prática da emancipação dos sujeitos e de suas comunidades.

Essas reflexões nos levam ao que Becker e Adorno (1995, p. 138) discutiram sobre o que é e para que é a educação, situando tal questão na direção em que a educação deve conduzir como modelo projeto político e social. Trazendo o debate para nosso presente, a indagação de Adorno “Educação – para quê?” nos ajuda a pensarmos abordagens que não sejam impostas de modo autoritário. Como temos visto até aqui, no contato com os diferentes depoimentos, são postas as permanentes demandas por construção do conhecimento de forma coletiva, aprender a incluir aqueles percebidos com diferentes, dissolvendo modelos ideais e preconceituosos.

5.4 EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPANTES DO PROJETO DE ARTE-EDUCAÇÃO “LITERATURA ACESSÍVEL”

Este projeto que teve como proponente o Instituto Superar desde sua primeira edição, em 2018 na lei federal de incentivo à cultura e atualmente já faz parte dos projetos do Instituto Incluir, desde 2020. O projeto alcançou mais de 4 milhões de pessoas através de seus ebooks, livros impressos, exposição, contações de histórias e seu aplicativo, em todo o território brasileiro (nas cinco regiões), além da Argentina, Chile, Espanha, Alemanha e Portugal. Ganhou dois prêmios literários no Brasil, participou do Festival Literário da Baixada e do Festival de Óbidos, em Portugal, foi notícia em diversos canais de comunicação e por causa da pandemia criou a Campanha Literatura Acessível contra a Fome e arrecadou dezesseis toneladas de alimentos que foram distribuídos em todo o estado do Rio de Janeiro.

ABRANGÊNCIA NACIONAL E INTERNACIONAL EM TEMPOS DE COVID-19



Figura 18 – Mapa mostrando a abrangência do Projeto Literatura Acessível em tempos de pandemia.

Aqui vamos analisar as atividades do Projeto Literatura Acessível durante a Pandemia. Este projeto teve sua execução totalmente modificada diante da chegada da pandemia da Covid-19, pois em março de 2020 estávamos com as passagens compradas para Jundiaí, Estado de São Paulo, para fazer a primeira entrega presencial do projeto. O projeto prevê, em sua aprovação na Lei Federal de Incentivo à Cultura, a entrega de quatro livros em multiformato, e a contação de histórias, dentro de escolas e bibliotecas públicas do Brasil.

Diante do cenário pandêmico tivemos que recalculas as ações e todo o material (os livros), foram transformados em ebooks e disponibilizados, gratuitamente, no site do projeto, além de prepararmos contações de histórias, através do canal do YouTube, do projeto Literatura Acessível. Em março de 2021 foi possível, de maneira tímida e, com muitas restrições, aproveitando a reabertura de alguns estabelecimentos, fazer alguns eventos de entrega presencial no Rio de Janeiro. Outros Estados receberam o material via correios.

☰ **O DIA**   **Assine**

HOME ÚLTIMAS NOTÍCIAS CORONAVÍRUS RIO DE JANEIRO

Crianças e jovens assistirão a contações de histórias acessíveis



Projeto Literatura Acessível chega à Biblioteca Parque de Manguinhos
Divulgação

Por O Dia
Publicado 16/03/2021 12:57

Figura 19 – Matéria no Jornal O DIA sobre a reabertura das Bibliotecas Parques na pandemia e a participação do Projeto Literatura Acessível, através da contação de histórias e distribuição de livros na Comunidade e Manguinhos, Rio de Janeiro.

Com esta contingência, tivemos um total de setenta e uma contações de histórias presenciais; com bairros/municípios do Rio de Janeiro que receberam vinte e cinco contações ou doações de livros; além de vinte e cinco cidades de fora do Rio de Janeiro que receberam doações de livros; por fim, onze Estados receberam doações de livros, além do próprio Estado do Rio de Janeiro.

No mês de março de 2021, foram realizadas dez contações de histórias nos seguintes locais: Biblioteca Parque do Centro do Rio de Janeiro, Biblioteca Parque da comunidade de Manguinhos e Biblioteca Parque da comunidade da Rocinha. Foram beneficiados cem estudantes diretamente, e mais de três mil estudantes indiretamente, via acervos entregues as bibliotecas.

Em todas as escolas e bibliotecas, além das contações e livros distribuídos, também são doadas coletâneas em braile, para compor o acervo do local e potencializar a ação do projeto, alcançando ainda mais alunos e famílias. Como medida de segurança e controle contra o Covid-19, todas as contações foram realizadas em ambientes ventilados, com distanciamento social entre os alunos, e medidas de segurança e prevenção foram tomadas em todos os eventos realizados, tais como álcool em gel e uso obrigatório de máscaras.

No mês de maio, foram realizadas seis contações de histórias na comunidade de Curicica e Sulacap, localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Foram beneficiados cento e doze estudantes diretamente, e mais de mil estudantes indiretos, pela entrega do acervo às escolas.



Figura 20 – Atividade de pintura a partir da leitura do livro “O menino que escrevia com os pés” do Projeto Literatura Acessível. Creche Municipal Padre Valter – Campo Grande, RJ.

No mês de junho, participamos do Festival Literário da Baixada (FLIBA), realizado na cidade de Queimados (Baixada Fluminense do RJ), onde durante três dias as contações de histórias foram disponibilizadas de forma on-line, alcançando novecentas pessoas diretamente,

e mais de duzentos estudantes, via acervo entregue à Biblioteca Pública de Queimados. Foram entregues vinte livros à Biblioteca do CEU (Centro de Artes e Esportes Unificados) de Queimados, em São Roque.

Ainda no mês de junho, lançamos a Campanha Literatura Acessível Contra a Fome, em parceria com o poder público e empresas privadas, onde dois quilos de alimentos foram trocados por um livro do projeto, o que resultou em dezesseis toneladas arrecadadas, e mais de quinhentos livros distribuídos. Foram beneficiadas mais de mil e quinhentas famílias do Estado do Rio de Janeiro, diretamente, entre os meses de junho e julho.



Figura 21 – Campanha Literatura Acessível contra a Fome.

Em junho, também foram realizadas quinze contações de histórias nas comunidades da Cidade de Deus e Realengo-RJ. Foram beneficiados trezentos e setenta e cinco estudantes diretamente, e mais de quatro mil estudantes, via acervo entregue às escolas.

No mês de julho, foram realizadas dezessete contações de histórias, em escolas nos seguintes locais: Cidade de Deus, Andaraí, Vila Isabel, Itaguaí, Alto da Boa Vista e Barra da Tijuca. Foram beneficiados trezentos e oitenta e cinco estudantes diretamente, e mais de três mil estudantes indiretamente, pela entrega do acervo às bibliotecas das escolas.

Em agosto, realizamos mais vinte e uma contações de histórias, vinte em Duque de Caxias, com seiscentos e trinta e cinco estudantes beneficiados, e uma contação de história na APAE de Itaguaí, com trinta estudantes beneficiados diretamente. Em todas as escolas também foi entregue a coletânea acessível para biblioteca, que potencializa a ação, alcançando mais de cinco mil estudantes no total.

Fora do Rio de Janeiro, oitocentos e cinquenta estudantes já foram beneficiados e receberam os livros do projeto, divididos nos seguintes locais: Jundiaí, Estado de São Paulo, Cabo Frio, Estado do Rio de Janeiro e Salvador, Estado da Bahia, receberam cem livros cada; São Paulo e Lauro de Freitas, Estado da Bahia, receberam cinquenta livros cada; Campo Grande, Estado do Mato Grosso do Sul e Porto Alegre e Canoas, Estado do Rio Grande do Sul, receberam cento e cinquenta livros cada. Para todos esses locais, entregamos livros para as bibliotecas das escolas que, somadas, atingem mais de dez mil estudantes.

No segundo semestre de 2021, ainda foram enviados mais mil seiscentos e cinquenta livros para escolas ao redor do Brasil, em Estados como Minas Gerais, Paraná, Pará, Pernambuco, Amapá e Espírito Santo, alcançando mais de três mil estudantes indiretamente, via acervo entregue às bibliotecas das escolas.



Figura 22 – Kits (com livros, pen drive com contação de histórias, atividades pedagógicas referentes a cada livro e bonecos artesanais de cada personagem dos livros) do Projeto Literatura Acessível enviado para oito estados do Brasil.

Paralelamente à todas as ações realizadas presencialmente, e os envios pelo Brasil, também disponibilizamos as contações e materiais educativos nos canais do YouTube do Instituto Incluir e do projeto Literatura Acessível que, somando mais de dois mil e trezentos inscritos, atingem mais de sete mil pessoas.

No total, são mais de oito mil estudantes, alcançados e beneficiados diretamente pelo projeto, e mais quarenta e cinco mil estudantes e famílias, indiretamente alcançadas pela distribuição dos livros às bibliotecas e escolas.

Como medida de segurança e controle contra o Covid-19, todas as contações de histórias presenciais foram realizadas em ambientes ventilados com distanciamento social entre os estudantes, divididos em horários com pequenos grupos, e medidas de segurança e prevenção foram tomadas em todos os eventos realizados, tais como medição da temperatura corporal, o uso do álcool em gel e o uso obrigatório de máscaras.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações

O que você procura?

Prêmio de Acessibilidade

A 1ª Edição do Prêmio de Acessibilidade, iniciativa do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e da Casa Civil da Presidência da República, coordenado pelo programa Pátria Voluntária, divulgou nesta sexta-feira (19), no Diário Oficial da União, o resultado preliminar do julgamento nas 6 categorias do prêmio. O objetivo da iniciativa é reconhecer, incentivar e premiar iniciativas de entidades públicas e privadas e de indivíduos que tenham notória atuação na promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência.

Os participantes do edital têm três dias úteis para impor recursos antes da divulgação do resultado definitivo. Foram escolhidas as iniciativas abaixo:

CATEGORIA	INICIATIVA	NOME/INSTITUIÇÃO
ACESSIBILIDADE URBANÍSTICA	ACESSO CIDADÃO	ASSESSORIA E CONSULTORIA PARA INCLUSÃO SOCIAL - AC
ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	PROJETO REDE ACESSÍVEL	MÔNICA FLORES
ACESSIBILIDADE DE TRANSPORTE	PROJETO DE REVITALIZAÇÃO LUZDIVINA	NÚCLEO DE AÇÃO SOCIAL LUZ À VIDA
ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL	PCD LEGAL	MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO - Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região
INOVAÇÃO TECNOLÓGICA EM ACESSIBILIDADE	LITERATURA ACESSÍVEL 3.0	INSTITUTO INCLUIR
ACESSIBILIDADE ATITUDINAL	RIZO MOVEMENT ITINERANTE	INSTITUTO RIZO MOVEMENT

Figura 23 – Resultados dos ganhadores do prêmio de Acessibilidade do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Fonte: Site do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações.
<https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2021/11/premio-de-acessibilidade-divulga-resultado-preliminar-do-diario-oficial>

Por fim, o Instituto Incluir foi premiado pelo Projeto Literatura Acessível 3.0 (sua versão aplicativo), na categoria Inovação Tecnológica em Acessibilidade, no 1º Prêmio de Acessibilidade, uma iniciativa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, e da Casa Civil da Presidência da República,

coordenado pelo Programa Pátria Voluntária. O prêmio foi divulgado no dia 18 de novembro de 2021, publicado no Diário Oficial da União.

De acordo com Castelini, Sousa e Cardoso (2020, p. 98), o contexto de pandemia pressionou para estudos de práticas educativas, utilizando estratégias de comunicação, orientação, prevenção e enfrentamento do novo coronavírus, com o destaque ao direito de acesso à informação como um interesse fundamental e legítimo para a proteção da saúde, bem como a busca por novas formas de docência atravessadas pelo uso conjugado de tecnologias e metodologias que têm sido trabalhadas pela garantia do cumprimento do currículo e da aprendizagem para todos e todas, baseados em estratégias inclusivas e acessíveis à população. Veremos, com os depoimentos em destaque, que o trabalho com os projetos seguiu seu curso, adaptando-se à nova realidade.

Diante disso, passamos agora para a análise do material coletado que formou nosso corpus documental referente aos depoimentos dos participantes do Projeto Literatura Acessível. Observar a diversidade desse material em plataformas digitais, por exemplo, foi um desafio, pois abordar a perspectiva da inclusão, mediante o distanciamento social provocado pelo contexto pandêmico, nos colocou em uma situação nunca experimentada, o que forçou o projeto a buscar soluções para o seu desenvolvimento e continuação.

Com as impressões da estudante Ila, de doze anos de idade, com deficiência visual, coletadas em junho de 2021, participante do projeto no Instituto Incluir no Rio de Janeiro, vemos a importância de as ações terem continuidade, pois ressoa na estudante de modo significativo, como ela mesma indica:

Oi, eu sou Ila, tenho dozes anos. Com três anos eu perdi a visão, com oito comecei a fazer aula de Braille. Os livros da autora Carina Alves me ajudaram muito! A leitura é muito importante na minha vida, porque é assim que eu aumento a minha imaginação e conheço o mundo. Eu recomendo a leitura para todos, sejam videntes ou cegos (ILA, 2021).

A menção à imaginação aqui é muito importante, articula-se com os outros depoimentos que projetam expectativas, trabalhadas por nós mais acima, de modos diferentes, sobre outras realidades possíveis. Aumentar a imaginação e conhecer o mundo. A estudante Ila se conecta com uma vontade coletiva de transformação, de forma involuntária, ela está participando de um circuito de afetos, ao mesmo tempo em que outras pessoas, participantes de outros projetos, estão mobilizando suas forças e desejos para buscar a emancipação. De acordo Célia Sousa *et al.* (2015, p. 221), a Intervenção Precoce na Infância (IPI) é um instrumento que opera um conjunto de ações, onde há uma integração centrada na criança e na família, com

medidas de natureza preventiva e reabilitativa, com o objetivo de garantir condições de desenvolvimento das crianças que passaram por alterações nas funções ou estruturas do corpo.

Segundo o relato de Ila, notamos que apenas teve contato com a linguagem Braille cinco anos depois de ter perdido sua visão. Isso demonstra a precariedade e falta de acesso a esse tipo de medida. Possivelmente a ausência de tais conjuntos de ações afetou o desenvolvimento de Ila em seus primeiros anos, antes de iniciar a aprendizagem de Braille.



Figura 24 – Contação de Histórias dos livros do Projeto Literatura Acessível em ação social no morro do Dona Marta, Botafogo – Rio de Janeiro.

O próximo depoimento, da Coordenadora Pedagógica Regina que participou do Projeto Literatura Acessível, na Cidade de Deus, Instituto Superar, Rio de Janeiro, traz outros pontos para nossa análise. Ela reflete:

O projeto pra escola foi muito enriquecedor, porque além de termos as turmas regulares, nós temos turma especial na escola e classe especial. Então, os alunos incluídos se sentiram parte do projeto e a turma do ensino especial adorou participar das contações de história. Os problemas de bullying que estavam acontecendo na escola, foram trabalhados com a ajuda desse projeto. Então, foi muito interessante pra gente. Quanto ao material que foi distribuído, como não temos quantitativo pra dar pra todos os nossos alunos, nós optamos entregar um conjunto de livros pra cada professor, que vai ser feito um trabalho em sala de aula de contação de história e atividade inclusiva. Então, vai ser muito enriquecedor para nossa escola a ajuda desse material didático (REGINA, 2021).

“Os alunos incluídos se sentiram parte do projeto e a turma do ensino especial adorou participar das contações de história”, aqui há uma tensão que põe em evidência a contradição dos “modelos” que administram a educação de pessoas com deficiência como um contingente que necessita estar em separado. De acordo com essa perspectiva, esse é um padrão segregacionista (DAMASCENO, 2010), contudo, ao mesmo tempo em que ele aparece, destacado pela Coordenadora Pedagógica, a crítica surge como potencialidade da inclusão e da formação de espaços democráticos com a participação de todos, quando ela sinaliza que os problemas de bullying, isto é, da presença de preconceitos e possíveis abusos psicológicos, foram trabalhados com a ajuda do projeto, isso coloca para nós que as possibilidades para a transformação estão latentes, ainda que em intensidades distintas, variando entre as comunidades, escolas e famílias.

Para Sousa *et al.* (2015, p. 222), “o modo como as crianças são incluídas no seio familiar se reflete na sua inclusão no contexto escolar”. Para a autora, algumas perguntas são basilares na produção de políticas de inclusão em educação, tais como: “uma criança que se encontra incluída na estrutura familiar terá facilidade em ser incluída e integrada no contexto escolar?”.

O depoimento seguinte foi coletada na Biblioteca Parque, em março de 2021, é do Produtor Cultural Vinícius, gestor cultural na empresa Burburinho Produções, parceira do Instituto Incluir. No fragmento selecionado, podemos notar um contraste com a expressão anterior. Se acima observamos a presença de uma concepção e organização dos espaços educacionais, com turmas separadas entre pessoas com e sem deficiências, a seguir percebemos uma forma distinta de entender a questão, com uma noção sobre a difusão não só de uma “cultura de acessibilidade”, mas:

[...] uma ideologia inclusiva, misturando pessoas com deficiência ou sem deficiência, entendendo que esse é o caminho para naturalizar a presença dessas pessoas na sociedade e a literatura tá sendo aí nossa ferramenta dentro desse projeto de arte e educação. Segmento que a Burburinho tá envolvida desde sempre com uma série de projetos seja no grafite, seja na dança... Arte e educação tá sendo aí um dos nossos grandes segmentos de trabalho e o Instituto vem sem dúvida somando pra que a gente possa traçar aí um repertório de sucesso de projetos culturais e sociais (VINÍCIUS, 2021).

Fica clara aqui a diferença de diagnóstico da realidade. Produzir um consentimento coletivo, “uma ideologia inclusiva”, mobilizando recursos culturais para que a modificação da sociedade seja possível pelos meios da cultura, com a literatura, a arte e a educação. Na mesma direção, se encontra o depoimento da contadora de histórias do Projeto Literatura Acessível,

Elaine, coletada em março de 2021, na Biblioteca Parque, centro da cidade do Rio de Janeiro.

Segundo ela:

Trabalhar o tema inclusão em educação tem sido uma grande oportunidade de aprendizado. Assim, porque quando veio a oportunidade de entrar no projeto eu fiquei me perguntando, eu nunca tinha feito algo parecido, e eu fiquei com um monte de questionamentos, mas logo eu disse para mim mesma: ué, essas crianças são como as outras crianças, então eu vou trazer pra essas crianças o que eu gosto de mostrar para as outras crianças. Na verdade, não tem algo que eu deveria fazer de diferente na performance, mas sim trazer o que eu sei que as crianças gostam, que é o lúdico, o imaginário, o popular, a oportunidade de sair dessa realidade que é dura, gente. A arte existe porque a vida não basta, já dizia o grande Ferreira Goulart [...] (ELAINE, 2021).

É interessante como há uma sensibilidade da contadora de histórias com a diferença. Mesmo percebendo a distinção entre crianças com deficiência e crianças sem deficiência, ela reflete o ponto em comum entre elas, que é o fato de ser criança. Em nossa cultura, “ser criança” está associado ao que é mobilizado em seu próprio depoimento, como o “lúdico, o imaginário, o popular, a oportunidade de sair dessa realidade que é dura”. Mais uma vez o tema da imaginação aparece relacionado com outra realidade. Temos a relação adultos-imaginação-crianças-realidade como elementos que circulam, como uma constelação que necessita de um esforço para ser vista, que se apresenta no horizonte, surgindo em diferentes grupos de origens distintas.

Segundo Célia Sousa, Alessandra Castellini e Denise da Silva (2019), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) recomendou uma escola para todos e todas, implicando o desenvolvimento de práticas de inclusão em educação, assegurando a abordagem inclusiva desde os processos iniciais da formação dos profissionais da educação, de forma continuada e permanente. Assim, o compromisso com a inclusão em educação é um processo que tem como principal objetivo responder as demandas e a diversidade de necessidades dos alunos (SOUSA; CASTELINI; SILVA, 2019). Uma estratégia possível, como observamos, é o uso da literatura em formatos adaptados, ao mesmo tempo em que a qualificação do profissional se impõe. Para Sousa (2012, p. 4), as atitudes do professor são fundamentais durante o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na sua relação com a comunicação. No caso aqui mencionado, ajuda muito o profissional desenvolver uma sensibilidade na percepção dos alunos e alunas como pessoas que estão dispostas e preparadas para aprender, sem hierarquiza-los.

As impressões do depoimento da Professora Nilda, da Sala de Leitura do CIEP-Rubens Paiva, coletadas em maio de 2021, na cidade de Curicica, Rio de Janeiro, destacam o tema da diferença. Ela diz:

[...] Os alunos amaram! Trabalhou o diferente, algo que não estamos acostumados a

trabalhar e além de tudo ainda ganharam uns livrinhos de brinde no final, que eles amaram. As crianças estão ouvindo, principalmente sobre inclusão de forma divertida, lúdica, através das historinhas. As crianças que estão participando desse projeto são as crianças de primeiro e segundo ano. As crianças que ainda não tiveram contato com as nossas crianças incluídas da escola, porém hoje, após esse projeto eles já estão tendo noção do que é, como agir, não discriminar, não ter preconceito e lidar no dia a dia com eles (alunos incluídos), pois assim como ele, eles (alunos incluídos) também são crianças. Achei um projeto bem interessante e tenho certeza que que o ponto de vista deles, depois desse projeto, vai ser outro. Com certeza vai ser um grande incentivo para a leitura em nossa escola (NILDA, 2021).

A Professora Nilda evidencia, de forma sincera, que o tema da diferença, isto é, se relacionar com o outro, o diferente, é “algo que não estamos acostumados a trabalhar”. É uma questão grave, do ponto de vista educacional, uma vez que existem meios para que a questão seja tratada. Mas por que isso acontece? Certamente a cultura nos responde, os hábitos e costumes naturalizados em não perceber o outro como sujeito de demandas, que precisam ser reconhecidas e integradas. Além do próprio Estado não se mostrar mais presente e atuante. com investimentos na melhoria e manutenção de recursos que deem respostas e soluções satisfatórias. É nesse interregno que entra o terceiro setor e as organizações populares, na tentativa de suprir demandas que muitas vezes sequer são reconhecidas como tais, pois há um desconhecimento grave sobre a inclusão e as possibilidades de desenvolvê-la.

O depoimento de Ricardo Sales, Secretário de Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, do Município de Queimados, Rio de Janeiro, coletado em março de 2021, sublinham alguns pontos de como o Poder Público se coloca diante da esfera pública em relação à inclusão em educação como política necessária para a sociedade.

[...] a gente olha pra Baixada Fluminense com treze municípios ao seu redor, olhando pra tantas potências, tantos poetas, tantos escritores, tanta pujança e a gente olha o tempo inteiro que o conteúdo midiático que é oferecido pro resto do estado do Rio de Janeiro são somente as nossas mazelas. Diante disso a gente entendeu que era importante a gente catalisar todo e qualquer engajamento no ambiente da literatura, da leitura e de todas as outras plataformas em linguagens artísticas pra estimular o ambiente da leitura, formar mais leitores e que através de um festival seria o melhor caminho para que a gente pudesse organizar e reestruturar as camadas da literatura na Baixada Fluminense.

[...] Nós agradecemos e parabenizamos o trabalho da Literatura Acessível que muito antes de nós já vem aí promovendo recursos de acessibilidade para que o leitor que não pode ver também possa compartilhar da biblioteca do projeto Literatura Acessível, que não pode ouvir, e é muito importante pra nós. Relacionado à pandemia, a gente quando for entender o nome “Festival Literário”, muitos outros festivais o quem conhece as características também são denominados como “festa” e talvez seria apropriado “Festa Literária da Baixada Fluminense”, mas esse não é um momento de festejar. Então “festival” foi mais apropriado. E o festival não pode ser somente um cronograma de atividades realizadoras. Ele precisa deixar um legado e o mais importante desse festival é o legado que ele deixa para a cidade de Queimados, que ao término dos 28 dias de programação, é entregar uma nova biblioteca municipal, pública, disponível para toda e qualquer pessoa dessa cidade e de qualquer outro lugar

que queira vir aqui nos visitar. Acessível, com recurso de acessibilidade desde o mobiliário até acervos, contando com parte de acervo em Braille, com audiobooks e aí tem a importância da parceria do projeto Literatura Acessível, que é um dos grandes projetos que já está nos oferecendo, disponibilizando, doando parte do acervo acessível que nós tanto nos orgulharemos em entregar ao término desse festival (SALES, 2021).

Aqui vemos o reconhecimento do Projeto Literatura Acessível como agente do terceiro setor fundamental, na pressão diante das instituições públicas pelo desenvolvimento de políticas que favoreçam a integração e inclusão social na perspectiva deste projeto. O diálogo com o Poder Público é necessário, compreender estas ações como parte de um movimento mais amplo, que convergem com as organizações populares em conexão com os outros projetos levados a cabo, por exemplo, pelo Instituto Superar e Instituto Incluir. Revelam uma rede de indivíduos que estão com laços e vínculos estabelecidos, é com essa perspectiva, agindo em comunidade, diagnosticando as demandas e os problemas, que torna-se possível transformar em realidade a imaginação.

Reforçando esta linha, o depoimento de Danise Barros, Secretária de Cultura e Economia Criativa, do Estado do Rio de Janeiro, coletada em março de 2021, destaca alguns pontos tratados pelo depoimento anterior. Para a Secretária, “[...] movimentos literários, festivais, encontros de cultura que dão conta de realçar, mostrar e potencializar aquilo que muitas das vezes ainda fica escondido e invisibilizado” (BARROS, 2021), assim, ela reflete que

[...] o Literatura Acessível veio para agregar a esse importante festival e o nosso desejo é de que a literatura, de que a leitura possa chegar a todos para que a cultura de fato possa ser um espaço democrático onde todos têm a sua vez e a sua voz respeitada (BARROS, 2021).

A Prefeitura de Mangaratiba, no Estado do Rio de Janeiro, publicou na rede social Facebook alguns comentários sobre o acervo recebido pelo projeto Literatura Acessível, nas palavras de Daniel Martinez, Diretor de Projetos Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer,

[...] os livros da coletânea não só cuidam da acessibilidade e da inclusão, mas, também retratam de forma humanizada as diferenças e pluralidades dos cidadãos. Essas diferenças são tão presentes na sociedade e no universo escolar, que esses livros acessíveis serão grandes facilitadores para o desenvolvimento de ações pedagógicas sobre diversidade. Eles vão contribuir com uma real democratização dos espaços escolares e auxiliar bastante na convivência dos nossos alunos (PREFEITURA DE MANGARATIBA, 2021).

Por fim, observamos uma recepção otimista do trabalho desenvolvido por nós, nestas experiências de pesquisa e prática com os projetos e todos e todas as participantes envolvidas, direta e indiretamente. Importante destacar “nós” como uma grande rede de sujeitos preocupados em estabelecer novas relações de inclusão e de inserção numa sociedade que seja

transformadora ou que se disponha a se abrir para um movimento de compreender o outro em suas diferenças, sem exclusão e reprodução de preconceitos, recusando todo tipo de barbárie, que aprenda a pensar de forma crítica e democrática, aberta ao diálogo, favorecendo a amplitude dos direitos em perspectiva progressiva, bem como a constante crítica ativa da realidade.

Hellmut Becker, nas famosas conversas com Theodor Adorno, em dado momento levantou uma questão e reflexão que nos cabe aqui, como ponto de referência para pensarmos o que está em discussão na realidade brasileira. Becker pergunta:

Chegamos a uma questão muito difícil: como educar jovens para que efetivamente apliquem essas reflexões a objetivos humanos, ou seja, isto é factível para os jovens? Eu diria que pode muito bem ser possível, mas representa um rompimento com um conjunto de ideias que se tornaram muito simpáticas. Por exemplo, uma proposição básica da pedagogia recorrente na Alemanha, a de que a competição entre crianças deve ser prestigiada. Aparentemente aprende-se latim tão bem assim por causa da vontade de saber latim melhor do que o colega na carteira à nossa direita ou à nossa esquerda. A competição entre indivíduos e entre grupos, conscientemente promovida por muitos professores e em muitas escolas, é considerada no mundo inteiro e em sistemas políticos bem diversos como um princípio pedagógico particularmente saudável. Sou inclinado a afirmar – e me interessa saber sua opinião a respeito – que a competição, principalmente quando balizada em formas muito flexíveis e que acabem rapidamente, representa em si um elemento de educação para a barbárie (ADORNO; BECKER, 1995, p. 160).

Relacionado este trecho em que Becker levanta o problema, com nossa reflexão acima, perguntamos à luz de sua própria questão: “como educar jovens para que efetivamente apliquem essas reflexões a objetivos humanos, ou seja, isto é factível para os jovens?”. Temos trabalhado ao longo deste capítulo, bem como em toda a tese, um conjunto de ações, problemas e ações que circundam o tema da inclusão em educação como fundamento, isto é, como fundação de uma educação emancipadora. Becker ressalta o equívoco de projetar modelos educacionais, com base na perspectiva da competição, como padrão na formação de estudantes, o que representaria uma educação para a barbárie, significando, em essência, um modelo de exclusão daqueles que perdem a competição e valorização dos vencedores, por mérito individual, sem laços de solidariedade na conformação de uma educação coletiva, em conjunto.

O que seria isto, senão o que vemos hoje como a ideologia da meritocracia levada ao altar pela hegemonia neoliberal? Nosso trabalho coloca-se frontalmente em oposição aos discursos, práticas e valores meritocráticos, representados pelo neoliberalismo como a força do indivíduo atomizado, isolado de sua comunidade, empresa de si mesmo. Os perigos de uma educação que se pauta e continua existindo em termos de exclusão, segregação e não reconhecimento das diferenças como constitutivas da própria sociedade, é uma educação para a barbárie, como acertadamente nos deixou indicado Becker, em seu diálogo com Adorno, há mais de cinquenta anos.

Também tivemos respostas significativas de outras escolas que receberam os livros do Projeto Literatura Acessível. Destaca-se aqui o uso das redes sociais como forma de contato possível, neste momento da Pandemia de Covid-19, para a coleta dessas informações como dados de amostragem a respeito do trabalho desenvolvido ao longo da execução do projeto. A Escola Municipal Panaro Figueira, localizada no Município de Seropédica, Rio de Janeiro, manifestou-se através da Professora Rejani Silveira, no dia 29 de setembro de 2021, na rede social Facebook: “Estamos felizes e agradecidos por termos recebido os livros do Projeto Literatura Acessível. Esse material maravilhoso nos ajudará a trabalhar as diferenças através da leitura e da contação de história, dessa forma reafirmando a importância no processo de inclusão”.

No mesmo município de Seropédica, no CMEI Jorge Francisco Martins, a Professora Cristiane Maria de Souza Antunes comenta:

Com o retorno dos estudantes da Educação Infantil no próximo dia 11 de outubro de 2021 na escola, iremos organizar um cantinho da leitura e distribuir os livros e coletâneas nas turmas para realizar um trabalho com as crianças. A direção e coordenação da escola ao receber o material, ficaram impactadas com tamanha qualidade do material. Os livros ficarão acessíveis aos estudantes e professores (ANTUNES, 2021).

A instituição também se manifestou na rede social Facebook, reforçando os comentários da Professora Cristiane Antunes, expressando as seguintes reações:

Hoje recebemos em nossa unidade, a doação dos livros e coletâneas da autora e fundadora do Instituto Incluir, Carina Alves.

Os livros abordam temas sobre a inclusão e são acessíveis com a transcrição das histórias em Braille.

Agradecemos a nossa Orientadora Cristiane Maria S. Antunes que buscou e trouxe para nossa escola essa parceria.

É nosso município mostrando que novo tempo chegou (CMEI JORGE MARTINS, 2021).

O movimento de busca pelo projeto, representado aqui pela Professora Cristiane Antunes, é muito importante, pois estabelece laços e vínculos, reforçam a integração e a possibilidade da assimilação da perspectiva da inclusão em educação como paradigma necessário na transformação da sociedade, ampliando o alcance para outros espaços, tendo como ponto de partida as escolas e as comunidades imediatamente envolvidas. Podemos pensar este movimento que a Professora Cristiane realiza com o que foi exposto por Hellmut Becker, sobre a educação como um “equipar-se para orientar-se no mundo”.

[...] Evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha

suas qualidades pessoais. A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. E esta tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individualistas e sociais, simultaneamente – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente. Certa feita, quando discorria acerca de educação política para jovens professores, mostrei por que acredito que quem deseja educar para a democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma. Eis um exemplo de como nossa educação constitui necessariamente um procedimento dialético, porque só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens (ADORNO; BECKER, 1995, p. 143).

Por mais trivial e corriqueiro que possa parecer o comentário da Professora Cristiane, à primeira vista, ela expressa um sentimento mais profundo, pois emana de um problema social mais amplo. Estamos diante do que Becker argumentou, se orientar no mundo com o objetivo de educar para a democracia. O Projeto Literatura Acessível insere-se neste problema, buscando localizar as debilidades da democracia e da administração do Estado na questão da inclusão em educação, o projeto produz seu diagnóstico e soluções em conjunto para trabalhar políticas de inclusão em comunidade, ou seja, no estímulo da construção de relações sociais que se pautam pelo desejo de educar para a democracia, como citado por Becker.

Elisabete Pereira, profissional do Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – CAAH/S, manifestou, por meio da rede Facebook, sua percepção sobre o recebimento do mesmo material. Comentários do dia 6 de outubro de 2021:

É com imensa alegria que compartilho o recebimento dos livros que chegaram ao nosso Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – CAAH/S. Veio direto do Rio de Janeiro para a Amazônia Amapaense. GRATIDÃO pelos kits educacional do Projeto Coletânea Literatura Acessível por meio da parceria do Instituto Incluir com o LEPEDI (PEREIRA, 2021).

Aqui vemos uma boa acolhida do projeto, possibilitada pela parceria do Instituto Incluir, tornou-se possível alcançar diferentes regiões do país, expandindo o projeto e seus objetivos, como a integração dessas escolas sob a perspectiva da inclusão proposta pelo Projeto Literatura Acessível.

Na região da Baixada Fluminense, a Professora Patrícia Ferreira de Andrade, da Sala de Recursos da Escola Municipal Santo Agostinho, no bairro Xerém, expôs sua reação ao projeto através da rede social WhatsApp. Segundo ela, a instituição em que trabalha tem uma demanda significativa de estudantes da educação especial:

[...] Toda a comunidade educativa trabalha na perspectiva de acolher esses estudantes na ambiência de nossa unidade. A inclusão em educação é processo, mobilização e resistência! Nesse sentido, o Projeto Literatura Acessível nos auxiliou/auxilia nessa luta oportunizando essa maravilhosa experiência! Temos a carência de vivenciar

momentos de diálogo sobre a temática da inclusão, e o Projeto Literatura Acessível possibilitou aos nossos estudantes, não somente aos pertencentes a modalidade da Educação Especial, mas todos! Contações de histórias e doações de livros sobre a temática da inclusão. Os educandos e também seus professores ficaram encantados com a experiência vivida. Foi um momento ímpar em nossa escola, pois possibilitou a reflexão acerca da diversidade e da diferença no contexto escolar e sociedade. A Carina Alves, autora da coleção e idealizadora do Projeto Literatura Acessível faz um trabalho incrível em trazer para os livros, histórias reflexivas que trabalha a importância da inclusão. O Projeto além de mobilizar uma educação para a diversidade, acessibiliza reflexão, cultura e leitura para os nossos estudantes de escola pública! (ANDRADE, 2021).

A Professora Patrícia Andrade reafirma as questões que tratamos ao longo deste capítulo, em nossa perspectiva de trabalhar os incentivos possíveis para a ação do terceiro setor como agente ativo no processo de melhoria progressiva da educação como fundamentalmente inclusiva. O depoimento da Professora é mais uma confirmação dos problemas tratados até aqui, a respeito das muitas lacunas e ausências que tais projetos tentam, num esforço em comunidade, pensar e articular soluções que se estendam no tempo. O Projeto Literatura Acessível se apresenta como uma resposta a esses problemas de carência sobre a inclusão, como apontado pela Professora Patrícia Andrade.

A mãe Cristina Manga, de Jundiaí, São Paulo, no dia 10 de novembro de 2020, nos enviou os seguintes comentários por meio da rede social WhatsApp:

Meus dois filhos (Arthur e Isabela) receberam os livros do projeto Literatura Acessível na pandemia e o material do You Tube de contação de histórias e me ajudou muito dentro de casa com eles, porque eu tive material pedagógico para trabalhar com eles. Ficar direto em casa, sem as atividades presenciais na escola é muito difícil. Por mais amor e criatividade pelos nossos filhos não há saúde mental que aguente. Eu não sou professora, não sou formada para isso, então ter recebido esse material foi bem importante. Se toda escola desse esse suporte nossa realidade enquanto sociedade seria bem diferente. Não me sinto amparada pela escola como gostaria (MANGA, 2020).

Este depoimento, também possível de ser compreendido como um desabafo, expressa sentimentos que transmitem o estado de vulnerabilidade, precariedade e desamparo, aprofundados no atual contexto de Pandemia de Covid-19. Primeiro, derruba os recentes debates sobre uma possível “educação domiciliar”, “*homeschooling*”, que tramitam em diferentes Estados no país, além de ser tema corrente no Congresso em Brasília. Educar os filhos em casa requer uma formação qualificada dos pais, além de recursos financeiros suficientes para que possam sustentar as famílias a se dedicarem com tempo e atenção à educação dos filhos. Bastam algumas palavras da mãe Cristina sobre sua experiência de ficar com os filhos em casa, sem uma formação profissional em educação, para expor a complexidade da questão. Segundo, ao criticar os déficits da escola, por não se sentir amparada como gostaria,

a mãe está direcionando sua crítica ao Estado, na necessidade de maiores incentivos e investimentos públicos na educação.

Por último, o Professor Gilson Santos, do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Nova Venécia, enviou seus comentários também pela rede social WhatsApp, no dia 13 de outubro de 2021. Ele diz:

Receber esse material é proporcionar a constituição de um espaço ainda mais inclusivo para os alunos com deficiência, pois através do contato com essa literatura é possível que os demais alunos possam compreender ainda melhor essa realidade. E esse movimento não impacta somente os alunos com e sem deficiência, mas também os professores que precisam repensar sua prática a partir da inserção desses livros na rotina de atividades didático-pedagógicas da escola (SANTOS, 2021).

Há neste depoimento a compreensão e reiteração de uma questão central para que a inclusão seja efetiva em seu desenvolvimento. O Professor Gilson expõe que não se trata apenas de direcionar a perspectiva para os alunos com e sem deficiência, os próprios professores devem estar abertos à proposta, que não é somente uma linha teórica, mas uma forma de vida democrática radical, integradora, inclusiva e, ao mesmo tempo em que inclui, amplia seu alcance para o horizonte da mudança e da transformação social, como temos apontado ao longo deste capítulo e desta tese. A relação entre diferentes só é possível em comunidade, ação em conjunto como diferentes que se reconhecem enquanto suas particularidades, porém se percebem como um coletivo, uma sociedade de iguais no acesso à direitos e em permanente luta política e social na ampliação destes.

De fato, o problema que o Professor Gilson aponta inserem-se nos esforços que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída e sancionada em 6 de julho de 2015, buscam garantir para o aprofundamento da inclusão e dos meios para que se tornem efetivas as condições de igualdade e de direitos fundamentais para um acesso pleno à cidadania. É primordial, por exemplo, o que está presente no Capítulo II, “Da Igualdade e da Não Discriminação”:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o defeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no **caput** deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável;

II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Art. 7º É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

A relação entre diferentes só é possível em comunidade, ação em conjunto como diferentes que se reconhecem enquanto suas particularidades, porém se percebem como um coletivo, uma sociedade de iguais no acesso à direitos e em permanente luta política e social na ampliação destes. O que vemos neste trecho da Lei Brasileira de Inclusão é um avanço em direção à uma sociedade mais inclusiva, representando a luta das pessoas com deficiência contra a barbárie do não reconhecimento social, contra a segregação e exclusão, contra toda forma de discriminação. Com o amparo legal, o direito a ter direitos torna mais claro o caminho para o desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, diante de toda a sociedade e das instituições.

Como complemento, dois depoimentos de cidadãos que não participaram dos projetos nos oferecem uma visão externa e distanciada das atividades promovidas pelos Institutos. A cidadã Fabiana Antunes comenta:

Eu vejo os projetos do Instituto Incluir e penso que para a nossa sociedade que não entende nada de inclusão é muito importante entrar em contato com profissionais, projetos e ações que tratem de um tema extremamente relevante. Importante falar também que quanto mais crianças forem sensibilizadas por esses projetos, mais chances teremos de ter um mundo mais inclusivo no futuro. (FABIANA, 2021).

Em acréscimo, o cidadão Jorge Adão expõe que:

Ofertar educação pública de qualidade é um desafio complexo que exige a

mobilização de diversos agentes sociais.

O poder público tem sua parcela de responsabilidade, mas a iniciativa privada e organizações do terceiro setor podem realizar aportes importantes da oferta educacional.

O Instituto Incluir, por meio dos seus projetos, contribui significativamente para a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas e possibilita vislumbrarmos um futuro no qual todas as escolas serão especiais em alguma medida, pois todos os estudantes têm características que os tornam especiais. (JORGE, 2021).

Por fim, neste capítulo foram evidenciadas as experiências dos sujeitos envolvidos na trama dos projetos sociais via terceiro setor, por meio do acervo dos institutos, com a análise dos vídeos, depoimentos em mídias sociais e observação participativa.

Todo o material consultado na pesquisa, a descrição das imagens e o documentário produzido a partir da pesquisa estão disponíveis nos links encontrados nos anexos.



Figura 25 – Projeto Literatura Acessível. Fotografia tirada dentro de uma escola no Rio de Janeiro num encontro de contação de história e distribuição dos livros do projeto.

Fonte: Instituto Incluir, 2021.

“Liberdade não é poder escolher entre preto e branco mas sim abominar este tipo de propostas de escolha”

Theodor Adorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou as possibilidades e potencialidades de transformação da sociedade, contidas nas relações entre as políticas de inclusão, a inclusão em educação e as parcerias público-privada como um modelo no fomento para a democratização da escola, seguindo diretrizes pensadas em conjunto com as comunidades (familiares e estudantes crianças e adolescentes com ou sem deficiências), professores e professoras e demais profissionais da educação, gestores e diretores escolares e estudantes de graduação e de pós-graduação.

No livro *Palavras e Sinais*, Theodor Adorno fez uma reflexão sobre o funcionamento dos preconceitos, partindo de uma noção do que significam os tabus:

[...] representações inconscientes ou pré-conscientes dos candidatos a essa profissão – mas também dos demais, sobretudo das próprias crianças – as quais infligem a esta profissão uma espécie de interdição psíquica que a expõe a dificuldades das quais, raras vezes, se tem uma ideia clara. Emprego, pois, o conceito de *tabu* num sentido de certa forma estrito, como a sedimentação coletiva de representações que, de modo similar às de caráter econômico que acabo de mencionar, perderam em grande medida sua base real, inclusive mais que as ideias econômicas, mas que, como preconceitos psicológicos e sociais que são, conservam-se tenazmente e reagem, por sua vez, sobre a realidade, transformando-se em forças reais (ADORNO, 1995, p. 84-85).

O trecho compõe parte do capítulo *Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar*. Tratando das representações sobre os trabalhadores da educação, notadamente os professores de ensino básico, Adorno realiza uma análise a respeito de preconceitos e noções do senso comum em relação a esses professores, compreendidos como, talvez, cidadãos que “não deram certo”, nem conseguiram alcançar o prestígio e reconhecimento que médicos e advogados usufruem na sociedade. Porém, vamos pensar no que Adorno diz com relação ao próprio mecanismo do tabu em sua relação com o preconceito. Para ele, o tabu possui uma sedimentação coletiva de representações, age como preconceitos psicológicos e sociais e estes se conservam e reagem sobre a realidade, transformando-se e chegando até nós como forças reais.

Sedimentação coletiva de representações. Como sedimento, estão no solo de nossos inconscientes, em diferentes e profundas camadas, compartilham a cultura, valores, comportamentos, pensamentos e ideias e os reproduzem, muitas vezes e geralmente de forma acrítica. Como estão no solo, *solidificam-se*, permanecem por longo tempo, atravessam gerações, fornecem a base, o fundamento, o chão para se sustentar. Dependendo de como se dão as intempéries e as mudanças ou permanências do tempo, o sedimento pode ruir e se alterar, ser destruído por forças externas, mas também pode se tornar fértil. Em ambos os casos, há sempre os elementos mais profundos, que se alteram lentamente e em longo prazo. É nesta

perspectiva que pensamos a ação de nossa pesquisa e as práticas que se buscaram desenvolver e executar, compreendendo que as dimensões dos problemas enfrentados só podem ser tratados na medida em que ocorrem transformações que continuam, numa relação sempre dialética de atualização e crítica do objeto e dos sujeitos.

A perspectiva inclusiva, como destacamos no primeiro capítulo, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preocupa-se em integrar o estudante com deficiência na convivência com os demais estudantes, oferecendo legalmente ao professor o Atendimento Educacional Especializado, um ponto central para a participação e aprendizagem do estudante no ensino regular. Sabemos que esta perspectiva surge na tentativa de superar um cotidiano de exclusão, circulação de preconceitos e senso-comum a respeito das diferentes deficiências. Não faz mais sentido segregar os estudantes, administrá-los entre aptos e inaptos para a convivência em sociedade.

Conhecemos casos extremos desta segregação, quando Theodor Adorno e Max Horkheimer escreveram em *Dialética do Esclarecimento* seu manifesto contra a barbárie e a catástrofe nazista, ou quando Adorno expôs em *Educação e Emancipação* a necessidade de desbarbarizar a sociedade, que todos devemos reconhecer o dever de impedir os processos que levaram aos acontecimentos de Auschwitz e todos os outros campos de concentração e extermínio, sendo uma das formas deste dever o compromisso de se repensar a educação, agora como possibilidade real de emancipação.

A exclusão tem um histórico cruel e de barbárie no Brasil. Na medida em que o capitalismo foi se desenvolvendo, este só foi possível de existir com a prática da escravidão, negando às populações negras escravizadas o direito de cidadania. Com a abolição do escravismo, um grande contingente se viu abandonado pelo Estado, mesmo como cidadãos reconhecidos por Lei, agora tinham uma liberdade precária, sem reparação, amparo ou assistência, como políticas de inclusão e desenvolvimento na jovem sociedade republicana brasileira.

O tema da inclusão social e suas contradições inerentes ao processo histórico brasileiro de formação do Estado é vasto, qualquer pesquisa neste campo irá perceber, desde os primeiros momentos, os diferentes níveis de desigualdades sociais e de acesso aos serviços de amparo e assistência. Nesse sentido, como apontamos, a exclusão ocorre por consequência de práticas e valores da cultura, ancoradas em sistemas de governo e ordenamentos jurídicos que respaldam a reprodução da exclusão como o avesso da liberdade e da igualdade de direitos. Se a sociedade exclui, este problema não poderia deixar de alcançar a educação no contexto escolar.

Pouco mais de trinta anos após a Constituição de 1988, a inclusão continua como direito garantido pela Carta Magna, como modo de superação das desigualdades de oportunidades e de acesso, buscando equilibrar uma sociedade tão desigual como a brasileira. No entanto, as dificuldades de superar a exclusão como prática cultural e social permanecem latentes em nosso cotidiano. Apesar das detestáveis, discriminatórias e preconceituosas falas recentes do atual Ministro da Educação, de que as pessoas com deficiência atrapalham quando são incluídas em sala de aula com os demais estudantes, a luta por reconhecimento e pela inclusão em educação continuará, mesmo com os contínuos esforços da atual administração do Governo Federal em descaracterizar a Constituição Cidadã.

Falas como a do Ministro da Educação Milton Ribeiro sintetizam com precisão a cultura de segregação social e política. A vulnerabilidade social em que se encontram as pessoas com deficiência precisa ser levada à sério. Diante disso, a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva demonstra a dimensão das contradições e ambiguidades do processo social brasileiro, quando se trata de pensar as práticas de inclusão, como destacamos, existe nela um emaranhado de técnicas segregacionistas e técnicas inclusivas, um espaço onde circulam indivíduos excluídos que caminham para a condição de incluídos. O problema é exatamente este, a própria organização das práticas inclusivas em escala nacional é uma profunda falha de coordenação, da dimensão local à mais ampla, tornando evidente a importância de investimentos para o seu desenvolvimento contínuo.

Percebendo estas fragilidades, decidimos problematizar as parcerias público-privadas como alternativas reais na superação das desigualdades sociais, onde o setor público tem dificuldades de produzir políticas mais efetivas de acesso à inclusão em educação, sobretudo à estudantes de baixa renda. Assim, compreendemos o terceiro setor como uma ideia-força e espaço mobilizador de reflexão, de recursos e de ação em trabalhos junto às comunidades, nas formas de fundações e organizações sociais.

Com esta tese propomos tencionar o que se compreende e se pratica como PPP, como indicado no início desta pesquisa, apresentamos uma outra proposta de pareceria, realizada através de projetos, por meio de Leis de Incentivo, com o horizonte de viabilizar investimentos, obter ganhos de eficiência, otimização e custo-benefício superiores ao modelo mais comum de investimento público, quando comparado ao método tradicional de PPP.

Nossa perspectiva possibilita alcançar objetivos e formalização por diferentes instrumentos jurídicos, como um Termo de Compromisso estabelecido entre o Setor Público e terceiro setor. Com isso, a educação, como direito social e garantia constitucional, tem as vias que levam até a ela facilitadas, para a formação de sujeitos emancipados, garantindo o acesso e

a inclusão nos espaços e projetos educacionais sob a perspectiva da PPP. Como resultado, temos um alargamento cultural e social e impacto na vida das pessoas envolvidas nos projetos, principalmente as que vivem em vulnerabilidade social, com graves dificuldades em acessar um direito social básico que é a educação.

Também foram analisadas as mudanças qualitativas, ao longo da execução dos projetos vinculados ao Instituto Superar e Instituto Incluir, sentidas no público-alvo. Compreendendo os diferentes elementos que contribuem para a percepção de um quadro e sensação de insegurança na sociedade, como os aumentos das violências no território brasileiro, a disseminação de políticas públicas e o estímulo à educação de qualidade, tem se mostrado um dos caminhos eficazes na redução da violência e da descriminalização da pobreza e da população periférica e vulnerável.

Tendo em vista este diagnóstico, para nós se torna claro que o terceiro setor não é e nem deve ser independente do Estado e do Mercado, despolitizado ou desideologizado, como afirmamos neste trabalho. É preciso tomar partido e afirmar o terceiro setor como espaço político na disputa da hegemonia cultural. Não sejamos ingênuos em tratar destas questões como extemporâneas, neutras ou apolíticas. O que buscamos com esta tese foi exatamente o oposto, demonstrar como variadas forças, coerções e determinações sociais e históricas pesam sobre a cultura e as relações sociais, quando entendemos como opera a reprodução dos preconceitos e das exclusões nos espaços de educação.

Com este panorama geral, permeado de contradições, nossa linha de orientação crítica permitiu assumirmos análises relativas à apreensão da realidade feita pelos indivíduos participantes dos projetos envolvidos com o problema da pesquisa. Seguindo o pensamento de Adorno, a ideia de democratização como formação de indivíduos com autonomia pautou todas as nossas abordagens, uma vez que é disso que se trata, quando observamos as condições sociais em que as pessoas vivem. Como destacado, o indivíduo crítico se torna capaz de se perceber como parte da cultura, tendo a clareza de não se confundir com a cultura ou a ideologia dominante.

Enquanto as relações sociais que se fundamentam em exclusão e segregação, privação de direitos, não reconhecimento da diferença como constitutiva e inerente às sociedades, continuará válida a reflexão que Adorno nos propôs acerca da democracia como desejo de libertar a consciência das correntes e engessamentos ideológicos e sociais. Reafirmamos que é apenas e por meio do conhecimento e autoconhecimento, da reflexão crítica e da luta pela libertação que o pensar livre nos traz é que será possível de chegar até a emancipação. Consideramos e fomentamos a construção de espaços sociais livre, humanizados e

democráticos, com o objetivo e fundamento de respeitar a diversidade como condição humana, onde as diferenças são as principais características para a construção das subjetividades e da autonomia, de forma plural, coletiva e em comunidade.

Com estas perspectivas analíticas, realizamos a caracterização do potencial do terceiro setor e sua ação política, sobretudo os impactos nas vidas das pessoas que vivem em condições de vulnerabilidade social, também analisamos as possibilidades de inclusão e afirmação dos direitos sociais através da parceria público-privada, promovidas por projetos sociais via terceiro setor e o destaque de políticas públicas de fomento ao terceiro setor que permitem promover a inclusão, na luta contra a lógica de exclusão.

Foi fundamental a participação de estudantes e familiares no Projeto de Esporte Educacional (Detecção de Talentos na Diversidade), nos Projetos de Educação (Pulsar e Esportivamente), do profissional parceiro do Projeto de Arte Educação (Literatura Acessível), das representantes de Bibliotecas e das escolas que receberam o Projeto Literatura Acessível, do representante do Ministério da Cidadania – Lei de Incentivo ao Esporte, além de uma representante da equipe gestora de projetos dos Institutos Superar e Incluir.

Retomamos aqui também como foi importante a experiência de ocupar a presidência do Instituto Superar e do Instituto Incluir. Na medida em que foram se desenvolvendo os projetos e a convivência diária diante das inquietações encontradas com as possibilidades de transformação social, foi possível observar que o terceiro setor possui um elemento diferenciador, ao suprir demandas sociais que o poder público não consegue efetivar com maior atenção e detalhe.

Este aspecto foi sendo reforçado com o avanço das experiências diárias e a compreensão do problema com maior clareza, uma vez que a pesquisa iniciou e caminhou se aproximando das pessoas com a sensibilidade atenta aos potenciais de autonomia e emancipação que se encontravam e ainda se encontram latentes nas periferias deste país, sobretudo as mais vulneráveis e carentes de serviços básicos e esclarecimento de questões chave para o desenvolvimento cidadão, como o direito ao acesso à educação.

Pensando na conjugação dos projetos com a perspectiva da inclusão como modelo intrínseco à educação, conseguimos desenvolvê-los por meio da Lei de Incentivo Federal ao Esporte e da Lei Federal de Incentivo à Cultura. A mobilização de recursos e pessoal especializado e qualificado foram fundamentais na execução dos projetos. Por exemplo, caminhamos na inclusão social de crianças, jovens e adultos com e sem deficiência, com o objetivo de promover e executar a verdadeira inclusão. Com a prática esportiva, se buscou o

estímulo das atividades e habilidades físicas e psicológicas, além da já mencionada descoberta de novos talentos nos esportes paraolímpicos.

A transformação qualitativa se mostrou eficiente. Como observado nos depoimentos, analisados no capítulo cinco, ocorreram mudanças significativas nas percepções sobre as capacidades que pessoas com deficiência possuem, descobrindo novas possibilidades de vidas, antes bloqueadas ou não estimuladas, pela falta de informação e de uma estrutura adequada para que as potencialidades e imaginações fossem trabalhadas em coletividade.

Os impactos identificados no processo de inclusão social e educacional nos participantes dos projetos promovidos pelos Institutos Superar e Incluir podem ser sintetizados como a percepção de que é possível agir enquanto sujeito de direitos, além de possibilitar o acesso a uma rede de atividades esportivas e educacionais que até então encontravam-se disponíveis de forma precária, ou ainda, não estava no horizonte dos participantes poder ter o acesso. Se, por um lado, as famílias e alunos tiveram o contato com recursos que antes não estavam disponíveis, bem como poder ter a possibilidade de participar de um modelo de educação que preza em primeiro lugar pela inclusão, por outro lado, os professores e estudantes de graduação e pós-graduação que frequentaram os cursos dos institutos sentiram a importância e a qualidade dos cursos que foram oferecidos a eles. Isso demonstrou a demanda latente por mais formação na perspectiva da inclusão em educação.

As famílias e participantes dos projetos desenvolvidos pelos Institutos Superar e Incluir pensam que as ações promovem impacto positivo em suas vidas e formações, porém apontam tensões no sentido da continuidade dos projetos, na perenidade das leis, na instabilidade gerada pelos patrocinadores, uma vez que suas permanências não são garantidas.

Importante destacar que os projetos envolvendo a formação de profissionais mais qualificados também se mostrou revelador das insuficiências, e problemas de desenvolvimento na área da inclusão em educação, como a má formação estrutural de professores, e o pouco investimento em um sistema continuado de atualização na qualificação profissional e acadêmica dos profissionais destas áreas. Entretanto, ao mesmo tempo em que se constataram estes traços, também foi possível observar a demanda por transformação, por parte dos professores que procuraram os cursos e projetos do Instituto Superar e Incluir.

As ações de inclusão e afirmação de direito sociais, desenvolvidas nos projetos dos Institutos Superar e Incluir convergem na ação em conjunto de todos os participantes, sejam pessoas com deficiências ou pessoas sem deficiências. Com isso, busca-se um processo de relação entre diferentes, onde as atividades esportivas e educacionais agregam-se no reconhecimento de todos como comunidade e sujeitos portadores de direitos sociais. Isso

implica uma demanda contínua de assistência dos projetos e dos Institutos com a comunidade, as famílias, os participantes e todas as equipes profissionais envolvidas. Os projetos se inserem na perspectiva de luta por direitos e reconhecimento social, nesse sentido, todo o processo de inclusão em educação é atravessado pela luta por emancipação e desconstrução de preconceitos sociais, valorizando a diversidade humana como potência para a transformação social.

O Projeto Literatura Acessível buscou desenvolver uma ampla esfera de possibilidades, estimulando o protagonismo da diversidade e propondo discussões na perspectiva de uma cultura acessível e da inclusão em educação, dentro e fora das instituições de educação, por meio de livros acessíveis. Pensamos na produção e execução de livros em multiformato e multilinguismo, que foram distribuídos em várias capitais do país para escolas e bibliotecas públicas. Com a contingência posta pela Pandemia da Covid-19, o projeto necessitou ser repensado para ações virtuais, transformando livros para o formato E-book, além de alterar as entregas de kits Literatura Acessível para envios por meio do serviço postal dos Correios. Com uma perspectiva plural, os livros produzidos visam desfazer preconceitos, desconstruir estigmas e estimular a imaginação social e política para a perspectiva da inclusão, uma vez que trata de todos e todas como cidadãos e cidadãs plenas, com potencialidades a serem reconhecidas e desenvolvidas.

Nesse sentido, reiteramos que as ações do terceiro setor, no modelo da PPP pode ser realizado de modo distinto do habitual, com produção e impacto efetivos nas realidades de cada pessoa com e sem deficiência, direcionando para a capacidade de agir coletivamente, de maneira mais diversa e plural, alargando o espaço público com a participação da cidadania com o horizonte da emancipação.

As parcerias têm sido estabelecidas por meio da Lei Federal de Incentivo ao Esporte e pela Lei Federal de Incentivo à Cultura. Com estes recursos, agregamos até o momento dezessete patrocinadores e pouco mais de cinquenta parceiros institucionais, tendo um alcance de três milhões pessoas através das ações que promovemos nos três eixos fundamentais dos projetos (esporte, educação e cultura). Esse processo ocorre com o desenvolvimento de um modelo de atuação do terceiro setor amparado no investimento social privado, com o objetivo de ampliar o modelo de investimento para oferecer contrapartidas sociais aos patrocinadores. Destacamos nesta pesquisa o papel do terceiro setor como um desdobramento do Estado no atendimento das demandas sociais, bem como na demonstração de que o estabelecimento de uma parceria pode ser efetivada em direção à consolidação dos direitos sociais. Desse modo, a PPP atua no Brasil promovendo projetos, como os executados nesta tese, fomentando a inclusão e afirmação dos direitos.

Os envolvidos na PPP observam possibilidades de ampliar o atendimento as pessoas que vivem em condições de vulnerabilidade social, numa rede onde o Governo, o executor e o financiador conseguem garantir os direitos sociais através dos projetos sociais via terceiro setor através das leis de incentivo.

Diante disso, concluímos com um trecho da conversa entre Hellmut Becker e Theodor Adorno, presente no texto *Educação e Emancipação*, tão caro a nós para este trabalho, comentando sobre a relação entre autoridade e emancipação e o papel do professor:

Becker – Creio que é importante fixarmos esta questão: que evidentemente o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade. Disto resulta uma série de consequências muito complexas e aparentemente contraditórias para a elaboração de nossa estrutura educacional. Afirma-se que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo. Esta simultaneidade é tão difícil porque nas formas de relacionamento atuais corre-se o risco de um comportamento autoritário do professor estimulando os alunos a se afastar dele. Nesses termos todo esse processo que o senhor acabou de descrever seria praticamente destruído por uma falsa focalização. O resultado será uma emancipação ilusória de estudantes que acabará em superstição e na dependência de todo um conjunto de manipulações (ADORNO; BECKER, 1995, p. 176-177).



Figura 26 – Participantes do Projeto Esporte Educacional. Modalidade Natação.

“Normalidade significa morte”

Theodor Adorno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. **Blog de Resumos**, 2015. Disponível em: <https://blogderesumos.blogspot.com/2015/03/educacao-apos-auschwitz-resumo.html>. Acesso em: 8 maio 2020.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. [S. l.: s. n.], 1947. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.

ADORNO, T. W. Notas marginais sobre Teoria e Práxis. *In*: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b.

ADORNO, T. W. Sobre sujeito e objeto. *In*: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995c.

ADORNO, T. W. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. *In*: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b.

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. **Primeira Versão**: Centro de Hermenêutica do Presente, Porto Velho, ano 4, v. 13, nº 191, ago. 2005.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. *et. al.* **Improving Schools, developing inclusion**. Londres: RoutledgeFalmer, 2006.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALECRIM, Edinei Messias; MACEDO, Antonio Carlos. A escola e seu papel social na emancipação do sujeito: uma análise da visão dos professores da cidade de Barro Alto-BA. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda. **Anais** [...]. Olinda: Realize, 2018.

ANDRADE, M. O. de. **Cidadania política no Brasil**. Itajaí: Univali, 2009.

ASSOUN, Paul-Laurent. E **Escola de Frankfurt**. Tradução de Helena Cardoso. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

AUDIER, Serge. **Le socialisme libéral**. Paris: La Découverte, 2006.

AVRITZER, L. Sociedade civil e participação no Brasil democrático. *In*: MELO, C. R.; SAEZ, M. A. (org.). **A democracia brasileira**: balanço e perspectivas para o século 21. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BARROSO, Luís Roberto. **O novo direito constitucional brasileiro**: contribuições para a construção teórica e prática da jurisdição constitucional no Brasil. 4. reimpr. Belo Horizonte: Fórum, 2018.

BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. A humanização como dimensão pública das políticas públicas de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Manguinhos, v. 10, n. 3, p. 561-571, 2005.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, [1966] 2002.

BEYER, Hugo Otto. Pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Cascavel, n. 25, p. 13, 2005. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/24>. Acesso em: 8 maio 2020.

BISNETO, José Augusto. **Serviço Social e saúde mental: uma análise institucional da prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. SANTOS, Mônica Pereira dos. ESTEVES, João Batista (org.). 3. ed. Lapeade, 2011.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Trad. Ana Benard da Costa e José Vaz Pinto. Sintra: Cidadãos do mundo, 2002.

BORGES, C. N. Terceiro setor e o gerenciamento de projetos: análise de uma ferramenta estratégica. *In*: SEMEAD – SEMINÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO, 13., 2010, Goiás. **Anais [...]**. Goiás, 2010.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Acesso em: 9 maio 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: [s. n.], 2007. Disponível em: <http://www.acessibilidadeweb.com/luso/Convencao.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298, 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 9 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho, 2005.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL, **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 pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 9 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991.** Restabelece princípios da Lei 7.505, de 2 julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio a Cultura e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1991.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000.

BRASIL. **Lei nº 11.483, de 29 de dezembro de 2006.** Dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 9 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL. **Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BUSSO, Gustavo. **El enfoque de la vulnerabilidad social en el contexto latinoamericano:** situación actual, opciones y desafíos para las políticas sociales a inicios del siglo XXI. Santiago: Cepal, 2001.

CAIRES, Georgea Lessa. **A inclusão do deficiente na escola regular:** um olhar sobre a expectativa das mães. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar; JUNIOR, Nelson Silva. A “construção” do Terceiro Setor no Brasil: da questão social à organizacional. **Psicologia Política**, Florianópolis, v. 9, n. 17, p. 129-148, 2009.

CALGARO, Cleide; BIASOLI, Luís Fernando; ERTHAL, Cesar Augusto. **Ética e direitos humanos.** Caxias do Sul: Educs, 2016. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/etica-direitos-humanos-ebook_2.pdf. Acesso em: 7

maio 2020.

CÂMARA. **Decreto-Lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942**. Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4830-15-outubro-1942-414830-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20especial%20para%20a,Assist%C3%A2ncia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=A%20cota%20a%20que%20se,do%20Brasil%20pelo%20Tesouro%20Nacional>.

Acesso em: 7 mar. 2021.

CÂMARA. **Lei nº 173, de 10 de setembro de 1893**. Regula a organização das associações que se fundarem para fins religiosos, Moraes, científicos, artísticos, políticos ou de simples recreio, nos termos do art. 72, § 3º, da Constituição. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1893. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-173-10-setembro-1893-540973-publicacaooriginal-42519-pl.html#:~:text=Regula%20a%20organisa%C3%A7%C3%A3o%20das%20associa%C3%A7%C3%B5es,%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>.

Acesso em: 7 mar. 2021.

CARNEIRO, R. *et al.* **Transversalidade e inclusão: desafios para o educador**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003.

CARVALHO, D. G. **Mulheres na coordenação de organizações do Terceiro Setor no Município de São Paulo (1990-2000): construção de sujeitos coletivos e de propostas socioeducativas**. 2002. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da violência**, 2020. Disponível em: www.ipea.gov.br acesso em: 27 de agosto de 2020.

CASTELINI, Alessandra Lopes de Oliveira; SOUSA, Célia Maria Adão de Oliveira; CARDOSO, Eduardo. Práticas educativas na Pandemia de Covid-19: diálogos entre Portugal e Brasil em prol da Educação em Saúde. In: LACERDA, Tiago Eurico; TEDESCO, Anderson Luiz. (orgs.). **Educação em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades**. Curitiba: Bagai, 2020. V. 2.

CASTELINI, Alessandra Lopes de Oliveira; SOUSA, Célia; QUARESMA, Denise Regina. “Práticas de leitura mais acessíveis e suas implicações para a inclusão e diversidade: Estabelecendo diálogos”, **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo** (diciembre 2019).
En línea:
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/12/praticas-leitura-acessiveis.html>
[//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1912praticas-leitura-acessiveis](https://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1912praticas-leitura-acessiveis)

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. **Acervo Digital Unesp**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2017.

CIDADANIA. *In: Significados*. 7 Graus, c2011-2017. Disponível em: <https://www.significados.com.br/cidadania/>

Acesso em: 4 jun. 2020.

CRAIDY, Carmem. **A educação no sistema penitenciário, e sua importância na ressocialização**. UFRGS, 2015.

CROCHÍK, José L. Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o Preconceito. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 67-99, 2000.

CIAMPA, A. C. A. **Estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci e a Sociedade Civil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação inclusiva e organização da escola**: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

DIAS, Paulo César Azevedo; CADIME, Irene Maria Dias. Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 91-111, 2018.

DONZELOT, Jacques. **L'invention du social**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

FALCÃO, Mautrin Almeida; ARAÚJO, Rayanne Saturnino de. A importância estratégica do Terceiro Setor no Brasil como meio de desenvolvimento social: uma argumentação teórica a partir do prisma da economia social de Gide. **Revista Jurídica Cesumar**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 153-179, 2017.

FALCONER, Andrés Pablo. **A Promessa do Terceiro Setor**: um Estudo sobre a Construção do Papel das Organizações sem fins lucrativos e do seu Campo de Gestão. São Paulo: Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor, 1999.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Ed. Globo, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2011. (Série Fundamentos da Educação).

FICHTE, J. G. **Reivindication de la liberté de penser (1793)**. Paris: Lê Livre de Poche, 2003.

FRANÇA, Tiago Henrique de Pinho Marques. **Deficiência e Pobreza no Brasil**: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência. Tese de Doutorado em Sociologia – Relações de Trabalho, Desigualdades e Sindicalismo. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Setembro 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRESCHI, Elisandra Mottin; FRESCHI, Márcio. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do Ideau**, Caxias do Sul, v. 8, n. 18, p. 1-13, jul./dez. 2013.

FREUD, S. **Esboço de Psicanálise**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GALVAO, Pollianna; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. **ONGs no Brasil**: contextualização histórica do cenário para atuação em psicologia escolar. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 101-123, abr. 2018.

GOHN, M. da G. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002.

GOMES, Luiz Roberto. Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, 286-296, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639731/7298>. Acesso em: 27 nov. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: História da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

HUSPEL, Edite Mesquita. **Parcerias Público-Privadas: À Luz dos seus Fundamentos Teóricos e da Legislação Brasileira**. Curitiba: Ed. Juruá, 2014.

IAMAMOTO, Marilda V. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 2, n. 3, p. 9-32, jan./jul. 2001.

INKISPIRA, 2017 Como montar uma ong – Disponível em: <https://inkinspira.com.br/como-montar-ong/> acesso em 22 de junho de 2020.

IPEA. **Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil**. Organização de Felix Garcia Lopez. Brasília, DF: Ipea, 2018.

ISRAEL, V. L. Programação da intervenção educacional na deficiência físico-motora. *In*: ISRAEL, V. L.; BERTOLDI, A. L. S. **Deficiência físico-motora**: interface entre educação especial e repertório funcional. Curitiba: Ibplex, 2010.

JORNAL DO SENADO. Os passos para se criar uma ONG. **Jornal do Senado**, Brasília, ano 4, n. 108, jan./fev. 2006.

KALLMAN, Meghan Elizabet; CLARK, Terry Nichols. **The Third Sector**: Community Organizations, NGOs, and Nonprofits. Chicago: University of Illinois Press, 2016.

KAZTMAN, Ruben; FILGUEIRA, Fernando. As normas como bem público e privado:

reflexões nas fronteiras do enfoque “ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades” (Aveo). *In: Projeto Vulnerabilidade*. Campinas: Nepo Unicamp, 2005.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 80, p. 72-83, abr. 2010.

LAURINDO, A. S. da C. **O papel do terceiro setor na efetivação dos direitos sociais Brasil: 1988 a 2006**. Campos dos Goytacazes: Faculdade de Direito de Campos, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **O Marxismo**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1975.

LOPEZ, Felix Garcia. **Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2018.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MÂNICA, Fernando Borges. **Panorama histórico-legislativo do Terceiro Setor no Brasil: do conceito de Terceiro Setor à lei das OSCIP**. São Paulo: USP, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2013.

MARTIN, Edna; CANDIDO, Renata. **Na trilha da inclusão: deficiência, diferença e desigualdade na escola**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017.

MARTINS, M. F. Sociedade Civil e “Terceiro Setor”: apropriações indébitas do legado teórico-político de Gramsci. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 20, n. 26, p. 75-100, jan./jun. 2008.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MEC/SEESP. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://i0.statig.com.br/educacao/inclusao-de-alunos-necessidades-especiais.pdf>. Acesso em: 9 maio 2020.

MELLO, Fábio Mansano de; SANTOS, Leonardo Moraes dos. **Reflexões sobre a educação escolar no sistema prisional**. 2017.

MELLO, Nicole Freitas de. **Violência contra pessoas com deficiência: notificações realizadas por serviços de saúde brasileiros, 2011 a 2017**. Políticas Públicas em Saúde, Escola Fiocruz de Governo, Dissertação, 2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDONÇA FILHO, Manoel; NOBRE, Maria Teresa (org.). **Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa**. Salvador: Edufba; São Cristóvão: Edufes, 2009. 368 p.

MILANO FILHO, Marco A. F. **A função controladoria em entidades filantrópicas**: uma contribuição para a avaliação de desempenho. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONTAGNER, Paula *et al.* **Diversidade e capacitação em escolas de governo**: mesa redonda de pesquisa-ação. Brasília, DF: Enap, 2010.

MONTAÑO, Carlos. Das lógicas do Estado às Lógicas da Sociedade Civil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 59, 2009.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 730-745, 2019.

MOSER, Caroline. The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies. **World Development**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 1-19, 1998.

MOTA, Ana Elizabete *et al.* (org.). **Serviço Social e Saúde**: Formação e Trabalho Profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, A. F. **Acesso ao ensino superior**: a expectativa do aluno surdo do ensino médio. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

MÜLLER, Maria Cristina, Ana Carolina Turquino Turatto (org.). *In*: ENCONTRO NACIONAL DE FILOSOFIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA, 3.; CICLO HANNAH ARENDT – A CRISE DA DEMOCRACIA E DO ESTADO DE DIREITO, 8., 2018, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestradofilosofia/portal/pages/arquivos/Anais%20III%20Encontro%20Nacional%20Filosofia%20Politica%20Contemporanea%20e%20VIII%20Ciclo%20Hannah%20Arendt%20Corrigido%20e%20Publicado%2027%20junho%202018.pdf> Acesso em: 7 maio 2020.

NETTO, Isadora. **Entre os direitos das pessoas com deficiência e as políticas sociais**: o chamado “Terceiro Setor”. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NETTO, José Paulo. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. *In*: ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 12 maio 2020.

NOGUEIRA, Marta; SOUSA, Célia. O papel das emoções na inclusão laboral de pessoas com deficiência. **New Trends in Qualitative Research**, v. 9, p. 129-134, 2021.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**: Adotada e proclamada pela Assembleia

Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Nova York: Unicef, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 8 mar. 2021.

ORTEGA, C. J. Educación, compensación y diversidad. **Revista de Educación Especial**, Barcelona, n. 20, p. 9-15, jul./set. 1995.

OSÓRIO, A. C. N. *et al.* Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. **Inclusão**: Revista de Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima. **A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula**: enfocando situações de conflito. Isep, 2017.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ROMA, Alessandra Ferreira Di (org.). **Os des/caminhos educacionais**: desafios da diversidade e inclusão social na educação pública. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

PATRINOS, Harry Anthony; BARRERA-OSORIO, Felipe; GUAQUETA, Juliana. **The Role and Impact of Public Private Partnerships in Education**. Washington, DC: World Bank, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10986/2612>.

Acesso em: 27 nov. 2021.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SALAMON, Lester.M.; SOKOLOWSKI, Wojciech. The Size and Composition of the European Third Sector. In: **The Third Sector as a Renewable Resource for Europe**. Palgrave Macmillan, Cham. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-71473-8_3. Acesso em: 14 janeiro 2022.

SALERNO, Soraia Chafic El Kfour. **Administração escolar e educacional**: planejamento, políticas e gestão. Campinas: Editora Alínea, 2007.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANTOS, Monica dos. **Culturas, políticas e práticas de inclusão na administração pública**: contribuições a partir de uma escola de governo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**: Revista de inclusão e processos inclusivos, Florianópolis, n. 3-4, p. 103-118, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1402/1499>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Políticas Públicas de Inclusão de Pessoas com deficiência: uma análise omnitética. In: ENDIPE: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2012.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina; MELO, Sandra Cordeiro. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500652>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SENNA, Manoella. Políticas de Inclusão em Educação: discutindo a importância da formação de gestores para a diversidade. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13642/11760>. Acesso em: 28 nov. 2021.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil**: relato e reflexão sobre uma experiência. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Alana Glaise Alves. **Emancipação dos sujeitos**: praticando a educação libertadora Conteúdo Jurídico. Brasília, DF: Conteúdo Jurídico, 2012. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/30358/emancipacao-dos-sujeitos-praticando-a-educacao-libertadora>. Acesso em: 21 maio 2020.

SOUSA, Célia M. **O conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva**: respostas aos alunos com NEE. Tese Doutoral. 2012. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura. Espanha. Acesso em: <http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/437>

SOUSA, Célia; BARRETO, Antónia; SANTOS, Filipe; FERREIRA, Guilherme; RODRIGUES, Luís F.; CATARINO, Margarida. Incubadora de Inclusão: A importância da Inclusão Familiar, Escolar e Social no Desenvolvimento da Criança. In: SOUSA, Célia; FREIRE, Carla Sofia; MANGAS, Catarina. (orgs.). **Livro de atas da III Conferência Internacional para a Inclusão 2015**. Instituto Politécnico de Leiria. Portugal. pp. 221-233.

SOUSA, Célia; BARRETO, Antónia; SANTOS, Filipe; FERREIRA, Guilherme; RODRIGUES, Luís F.; CATARINO, Margarida; REIS, Susana. Incubadora de Inclusão: inclusão de crianças com deficiência na escola – percepções dos encarregados de educação. In: SOUSA, Célia; FREIRE, Carla Sofia; MANGAS, Catarina. (orgs.). **Livro de atas da III Conferência Internacional para a Inclusão 2015**. Instituto Politécnico de Leiria. Portugal. pp. 183-190.

SOUSA, Célia et al. Inclusão e Diversidade: Contributos do DUA no Projeto SENSEBOOK– Livros Multissensoriais. In: **Atas da Conferência**. p. 17. 2019.

STAINBACK, Susan; STAIMBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STIGLITZ, Joseph. Globalization and the economic role of the state in the new millenium. **Industrial and Corporate Change**, New York, v. 12, n. 1, p. 3-26, 2003.

TOZZI, José Alberto. **ONG Sustentável**: Guia das Organizações do Terceiro Setor economicamente prósperas. São Paulo: Editora Gente, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Corde, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação** – 1998. Paris: Unesco, 1998.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**: Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Nova York: Unicef, 1990.

VAITSMAN, Jeni; ANDRADE, Gabriela Rieveres Borges de. Satisfação e responsividade: formas de medir a qualidade e a humanização da assistência à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 599-613, 2005.

VASCONCELOS, Fernando Donato. **Ironias da Desigualdade**: Políticas e Práticas de inclusão de pessoas com deficiência física. Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia. Tese, 2005.

VIGNOLI, Jorge Rodríguez. Vulnerabilidade sociodemográfica: antigos e novos riscos para a América Latina e o Caribe. *In*: **Projeto Vulnerabilidade**. Campinas: Nepo Unicamp, 2005.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

VENOSA. Sílvio de Salvo. **Direito civil**: parte geral. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

WEBER, Max. A Política como Vocação. *In*: WEBER, Max. **Ciência e Política**: Duas Vocações. São Paulo: Cultrix, 1991.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **RBPAE**: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 147-160, 2001.

WOLLMANN, Hellmut. Public and Personal Social Services in European Countries from Public/Municipal to Private—and Back to Municipal and “Third Sector” Provision, **International Public Management Journal**, 21:3,413-431, 2018. DOI: [10.1080/10967494.2018.1428255](https://doi.org/10.1080/10967494.2018.1428255)

YUAN, Yuan; CHEN, Yujie; CAO, Kang. The third sector in collaborative planning: Case study of Tongdejie community in Guangzhou, China, **Habitat International**, Volume 109, 021,102327, ISSN 0197-3975, <https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2021.102327>.

ANEXOS

Link com todos os anexos:

<https://drive.google.com/drive/folders/136gpD2TtHO-WjFB-h0UfhONnScj49Qm8?usp=sharing>

Link com o documentário “Inclusão e Direitos Sociais: Experiências Instituintes para Afirmação da Humanidade” produzido a partir da construção da pesquisa.

<https://youtu.be/wAbKk9gct-c>

LISTA DE documentos encontrados nos links disponibilizados e apêndice.

Estatuto e Ata do Instituto Incluir

Estatuto e Ata do Instituto Superar

Lei Federal de incentivo à Cultura

Lei Federal de incentivo ao esporte

Organograma Institucional

Programa de Integridade e Anticorrupção do Instituto Incluir

Regimento Interno do Instituto Incluir

Termo de Compromisso e Autorização de uso da Imagem

Termo de Responsabilidade – Matrícula escolar

Programa de Voluntariado

Programa de Doações

Plano de Comunicação

Apêndice

Carta de Anuência – Instituto Superar

Carta de Anuência – Instituto Incluir

Diário Oficial da União – Portaria número 2 de 18 de novembro de 2021

Descrição das imagens