

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Creusimari Conceição Pereira**

**Inclusão de pessoas com deficiência em espaços não formais de  
educação: um estudo dos Centros para Crianças e Adolescentes**

**São Paulo**

**2011**

Creusimari Conceição Pereira

**Inclusão de pessoas com deficiência em espaços não formais de educação: um estudo dos Centros para Crianças e Adolescentes**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Especial

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro

São Paulo

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 371.309  
P436i      Pereira, Creusimari Conceição  
            Inclusão de pessoas com deficiência em espaços não formais de  
            educação: um estudo dos Centros para Crianças e Adolescentes/ Creusimari  
            Conceição Pereira; orientação Maria Luisa Sprovieri Ribeiro. São Paulo: s.n.,  
            2011.  
            183 p. il.; apêndices
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.  
            Área de Concentração: Educação Especial) -- Faculdade de Educação da  
            Universidade de São Paulo.
1. Inclusão social 2. Educação inclusiva 3. Deficientes 4. Crianças  
            5. Adolescentes 6. Educação não formal I. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro,  
            orient.
-

PEREIRA, Creusimari Conceição

Inclusão de pessoas com deficiência em espaços não formais de educação: um estudo dos Centros para Crianças e Adolescentes

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Especial

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Aos colegas trabalhadores da assistência social, às ONGs participantes desta pesquisa, aos incansáveis trabalhadores dos CCAs e às crianças e adolescentes desses espaços, pessoas que me presentearam com suas experiências e me oportunizaram a vivência de férteis momentos de descobertas, desconstruções e reconstruções de saberes.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao grande companheiro César, por estar comigo em todas as minhas jornadas.

Aos meus amados pais, doutorados por uma vida de dedicação e incentivo aos filhos.

À minha irmã Chris, ponto constante de apoio, por toda a força e incentivo dado durante esse meu percurso.

Aos meus filhos, Aryane e Luis, por existirem e me impulsionarem a estudar cada vez mais desejando representar um modelo positivo em suas vidas.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro, pela oportunidade de aprendizado, pelo apoio e pela aposta.

Aos professores Elie Ganhem e Rosely Baumel, pelas importantes contribuições.

À professora Rosangela Gavioli Prieto e aos seus orientandos, pelo acolhimento e pelas valiosas aprendizagens que me proporcionaram.

*Minhas diferenças*

*Eu fico nervoso  
quando as pessoas me xingam  
de quatro olhos  
e também de macarrão sem molho.  
Eu fico muito magoado  
e também chateado,  
me sinto humilhado,  
por me tratarem assim.  
Eu sou igual a todo mundo,  
não uso óculos sem precisão.  
Sou um menino,  
e dói muito o meu coração.  
Eu fico muito bravo,  
quando dizem que tenho cabeça,  
elas nem me conhecem,  
na verdade, posso ser um amigão.  
Preste muita atenção,  
não mexa comigo não,  
preciso de muito carinho,  
amizade e compreensão.*

*B. A., 10 anos*

*Poesia escrita por um garoto de um Centro para  
Crianças e Adolescentes em uma das atividades lá  
desenvolvidas em 2008.*

## RESUMO

PEREIRA, C. C. **Inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em espaços não formais de educação**: um estudo dos Centros para Crianças e Adolescentes. 2011. 183 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa teve por objetivo investigar como os Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs) vêm tratando a questão da inclusão do público com deficiência em seus espaços. Nas suas ações, a educação não formal figura como perspectiva educativa subjacente às ações de proteção social, visando à promoção do desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, marcadas por valores de inclusão e protagonismo social, complementando, assim, o processo educacional escolar num conceito ampliado de educação. Nessa lógica, os CCAs podem ser considerados potencialmente qualificados como instituições aptas a desenvolver ações socioeducativas com crianças e adolescentes com deficiência, inclusive em complementaridade à educação escolar, indicando oportunidades para que a abordagem da deficiência seja refletida e reedificada em ambos os espaços. Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas com doze profissionais de três CCAs eleitos como campo de pesquisa, análise de documentos e observação participante; ainda, a análise dos dados das entrevistas referenciou-se na análise de conteúdo. A presente pesquisa revelou que a concepção dos profissionais acerca do trabalho que desenvolvem vem acompanhando o deslocamento do eixo assistencialista para o eixo socioeducativo das ações, em consonância com o novo modelo de atuação proposto pela vigente política de assistência social. No entanto, algumas inconsistências práticas foram identificadas no que concerne à tarefa educativa desses serviços e a ideia de complementaridade entre CCAs e escolas, educação formal e não formal e ações intersetoriais, seja para o público com ou sem deficiência. Foi identificado um incipiente avanço gradual, no âmbito da Secretaria Municipal de Assistência Social, ao indicar a inclusão de público com deficiência nos CCAs, porém sem a correspondência de adoção de medidas de acompanhamento técnico junto aos serviços para que esse atendimento seja implementado sob bases inclusivas. Em contrapartida, os CCAs reconhecem a importância e exibem predisposição para empreender tal ação, mas apresentam fragilidade discursiva e prática, a partir de concepções muito difusas e parciais que detêm sobre os temas ‘inclusão’ e ‘deficiência’, evidenciando a necessidade de suporte técnico e formativo aos seus profissionais.

**Palavras-chaves:** Inclusão. Deficiência. Crianças e adolescentes. Educação não formal.

## ABSTRACT

PEREIRA, C. C. **Inclusion of children and adolescents with deficiency in not formal spaces of education:** a study of the Centers for Children and Adolescents. 2011. 183 p. Dissertation (Master's degree) – University of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2011.

This qualitative approach research had for objective to investigate as the Centers for Children and Adolescents (CCAs) are treating the subject on the inclusion of the public with deficiency in their spaces. In their actions, the not formal education appears as educational perspective underlying to the social protection actions, seeking to the promotion of the development of social, cognitive and affectionate competences, marked by inclusion values and social protagonism, complementing, like this, the school education process in an enlarged concept of education. In that logic, CCAs can be considered potentially qualified as institutions capable to develop social-educational actions with children and adolescents with deficiency, besides in complementarity to the school education, indicating opportunities so that the approach of the deficiency is contemplated and rebuilt in both spaces. The methodological procedures for the data collection were: semi-structured interviews with twelve professionals of three CCAs elected as research field, analysis of documents and participant observation; besides, the analysis of the data interviews based on the content analysis. This research revealed that the professionals' conception concerning the work that they develop is accompanying the displacement from the assistential axis to the social-educational axis of the actions, in consonance with the new model of performance proposed by the effective social welfare politics. However, some practical inconsistencies were identified in what concerns to the educational task of those services and the complementarity idea between CCAs and schools, formal and not formal education and inter-sectorial actions, so much for the public with as without deficiency. It was identified an incipient gradual progress in the extent of the Municipal General Office of Social Welfare, when indicating the inclusion of public with deficiency in CCAs, however without the correspondence of adoption of technical attendance measures close to the services so that it is implemented under inclusive bases. In compensation, CCAs recognize the importance and exhibit predisposition to undertake such action, but they present discursive and practical fragility, starting from very diffuse and partial conceptions that they have on the 'inclusion' and 'deficiency' themes, evidencing the need of technical and formative support to their professionals.

**Keywords:** Inclusion. Deficiency. Children and adolescents. Not formal education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BPC	Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CCA	Centro para Crianças e Adolescentes
CDDPH	Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
Cedeca	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte, Cultura e Ação Continuada
CF	Constituição Federal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CJ	Centro da Juventude
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DI	Deficiência Intelectual
DEMES	Declaração Mensal da Execução do Serviço
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Escola Estadual
EGJ	Espaço Gente Jovem
EPT	Educação para Todos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MNDH	Movimento Nacional de Direitos Humanos
NOB/SUAS	Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
NSE	Núcleo Socioeducativo

OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSEM	Orientação Socioeducativa ao Menor
PLAS	Plano de Assistência Social
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PSB	Proteção Social Básica
PSE	Proteção Social Especial
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAS	Supervisão de Assistência Social
SIAI	Sistema Integrado de Ações Intersecretariais
SMADS	Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
SMS-SP	Secretaria Municipal de Saúde da Cidade de São Paulo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura ( <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> )

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Educação integral embasando a concepção educacional, em uma visão ampliada do conceito de educação. ....	76
<b>FIGURA 2</b> – Sujeitos entrevistados. ....	95
<b>FIGURA 3</b> – Sujeitos entrevistados, por gênero. ....	96
<b>FIGURA 4</b> – Sujeitos entrevistados, por faixa etária. ....	96
<b>FIGURA 5</b> – Sujeitos entrevistados, por escolaridade. ....	96
<b>FIGURA 6</b> – Sujeitos entrevistados, por formação profissional complementar. ....	97
<b>FIGURA 7</b> – Sujeitos entrevistados, por atividade ocupacional antes do CCA. ....	97
<b>FIGURA 8</b> – Sujeitos entrevistados, por tempo de serviço no CCA. ....	97
<b>FIGURA 9</b> – Dificuldades citadas por profissionais do CCA e da educação. ....	125
<b>FIGURA 10</b> – Dificultadores citados por profissionais dos CCAs. ....	127
<b>FIGURA 11</b> – Facilitadores da inclusão. ....	129

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Serviços de média complexidade e objetivos. ....	51
<b>QUADRO 2</b> – Serviços de alta complexidade e objetivos.....	52
<b>QUADRO 3</b> – Recursos humanos.....	57
<b>QUADRO 4</b> – Seleção da amostra dos CCAs (campo da pesquisa).....	92
<b>QUADRO 5</b> – Identificação dos entrevistados por categoria profissional.....	95
<b>QUADRO 6</b> – Temas e categorias de análise. ....	100
<b>QUADRO 7</b> – Tipificação de deficiências atendidas nos CCAs segundo os entrevistados. ...	118
<b>QUADRO 8</b> – Dificultadores da inclusão. ....	124
<b>QUADRO 9</b> – Facilitadores da inclusão. ....	129
<b>QUADRO 10</b> – Dados de livros de demanda, por CCA. ....	141

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 EM BUSCA DA INCLUSÃO: CONQUISTANDO O RECONHECIMENTO DE UM DIREITO .....</b>	<b>23</b>
1.1 A DÍADE INCLUSÃO-EXCLUSÃO COMO DETERMINANTE DE UM TEMPO E UM LUGAR SOCIAL .....	23
1.2 INCLUSÃO COMO DIREITO A SER CONQUISTADO; INCLUSÃO COMO DEVER A SER EXECUTADO .....	26
1.3 DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: DA PROTEÇÃO LEGAL ÀS POLÍTICAS INCLUSIVAS.....	34
<b>2 POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: FOCALIZANDO O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>43</b>
2.1 SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: ALGUMAS NOÇÕES .....	44
2.2 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E A OFERTA DE SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS .....	48
2.3 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.....	49
<b>3 CENTROS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E ESCOLA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL .....</b>	<b>55</b>
3.1 CONHECENDO OS CCAs .....	55
3.2 EDUCAÇÃO COMO PROSPECÇÃO DE DESENVOLVIMENTO.....	62
3.3 ESCOLA, UM <i>LOCUS</i> DE EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO, OUTROS <i>LOCI</i> EM PARCERIA COM A ESCOLA .....	63
3.4 AMPLIANDO A VISÃO SOBRE EDUCAÇÃO: ALGUNS MARCOS DOCUMENTAIS .....	66
3.5 EDUCAÇÃO INFORMAL, FORMAL E NÃO FORMAL: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS COMPONDO O CAMPO EDUCACIONAL.....	74
3.6 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: PERSPECTIVA EDUCATIVA PRESENTE NOS CCAs .....	78
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>89</b>
4.1 DEFININDO O CAMPO DE PESQUISA .....	91
4.2 A ENTREVISTA .....	93
4.2.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS.....	99
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>101</b>

5.1 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS .....	101
5.1.1 UNIVERSALIDADE ELEGÍVEL DO ATENDIMENTO.....	101
5.1.2 HISTÓRICO DE CARÊNCIA MULTIFATORIAL .....	103
5.1.3 NATUREZA SOCIOEDUCATIVA .....	105
5.1.4 SOCIABILIDADE, FORMAÇÃO CIDADÃ E MUDANÇA DE FUTURO COMO RESULTADO ESPERADO .....	107
5.1.5 RELAÇÃO CCA E ESCOLA – REFORÇO E SUPORTE AO DESEMPENHO E COMPORTAMENTO ESCOLAR.....	109
5.1.6 INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA – (DES)ALINHAMENTO CONCEITUAL.....	113
5.1.7 (DES)CONHECIMENTO DE DOCUMENTOS E POLÍTICAS INCLUSIVAS .....	119
5.1.8 PERTINÊNCIA DA INCLUSÃO NOS CCAs PELA GENERALIZAÇÃO DO DISCURSO INCLUSIVO.....	122
5.1.9 REFERÊNCIAS ÀS POSSIBILIDADES DE INCLUIR EM UM CENÁRIO DE DIFICULDADES	124
5.1.10 ARTICULAÇÃO ENTRE CCA E ESCOLAS .....	133
5.1.11 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A AUSÊNCIA DE DIÁLOGO INTERSETORIAL .....	136
5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	138
5.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....	143
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>171</b>
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	171
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	172
APÊNDICE C – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	174
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM PROFISSIONAL DE CCA .....	175
APÊNDICE E – RELATÓRIO DE VISITA .....	181

## INTRODUÇÃO

A intenção de estudar o processo inclusivo de crianças e adolescentes com deficiência nos Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs), instituições públicas de assistência social do município de São Paulo que atuam por meio de relações de parceria entre o Poder Público e Organizações Não Governamentais (ONGs), surgiu a partir de reflexões acerca de recente experiência profissional nessa área e de algumas observações em campo, em virtude de atuação técnica junto a esses serviços socioassistenciais.

Inicialmente, cumpre estabelecer que CCA é a nomenclatura corrente dessas instituições, que já foram, em administrações municipais passadas, denominadas sucessivamente: Orientação Socioeducativa ao Menor (OSEM), Centro da Juventude (CJ), Espaço Gente Jovem (EGJ) e Núcleo Socioeducativo (NSE).

Esses Centros são instituições voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes na faixa etária compreendida entre 6 anos e 14 anos e 11 meses e oferecem espaço de convívio e trabalho socioeducativo, em horário alternado ao da escola, de segunda à sexta-feira, com jornada diária de quatro horas. Além disso, pautam-se na oferta de proteção social, prioritariamente às crianças em situação de risco e vulnerabilidade social<sup>1</sup>, configurando espaços de referência para convivência grupal, sociabilidade e desenvolvimento de potencialidades, de modo a oportunizar importantes aquisições para a conquista da autonomia e cidadania, bem como favorecer o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Segundo relatório produzido pelo setor responsável pela consolidação mensal de dados de execução da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), em agosto de 2009, estavam em vigência convênios com 229 (duzentos e vinte e nove) ONGs, para a execução de 357 (trezentos e cinquenta e sete) CCAs, totalizando 46.768 (quarenta e seis mil,

---

<sup>1</sup> Sob a perspectiva da Política Nacional de Assistência Social, situações de vulnerabilidade e risco definem-se por: “famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos.” (BRASIL, 2004, p. 27).

setecentos e sessenta e oito) vagas ofertadas, sendo que, desse universo, 738 (setecentos e trinta e oito) eram vagas ocupadas por pessoas com deficiência<sup>2</sup>.

Esse inexpressivo número de crianças e adolescentes com deficiência ocupando vagas nos CCAs em uma época que a temática inclusiva estava ganhando espaço discursivo e prático em diversos setores da sociedade começou a chamar a minha atenção tão logo fui me apropriando dos serviços socioassistenciais e do trabalho nessa pasta.

Minha experiência de trabalho na área de assistência social e, diretamente, com os serviços socioassistenciais iniciou há poucos anos. Na condição de servidora pública da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) desde 1985, com uma trajetória de atuação em Unidades Básicas de Saúde (UBS) da Secretaria Municipal de Saúde (SMS-SP), fui convidada, em 2004, a trabalhar em uma Supervisão de Assistência Social (SAS) da Zona Sul, hoje sob a denominação Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), exercendo a função de técnico supervisor, na qual permaneci até maio de 2010.

Apesar de possuir experiência profissional acumulada na área administrativa da saúde pública e como psicóloga clínica e escolar, não detinha conhecimento prévio sobre a política de assistência social. Entretanto, aceitei o desafio de mudança de horizontes profissionais.

Na verdade, possuía alguma experiência prática de trabalho social, a partir de algumas vivências de trabalho comunitário. Em termos de atuação profissional, fui monitora em um grupo de terceira idade (assim chamado na época) por, aproximadamente, dois anos e, também, psicóloga voluntária por um período de dois anos e meio em um serviço de proteção jurídico-social e apoio psicológico a crianças, adolescentes, jovens e famílias em situação de risco – o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca) –, ambos os serviços desenvolvidos por ONGs.

Mesmo com essas experiências, meu olhar e minha atuação estavam restritos aos aspectos técnicos e metodológicos do trabalho, pois desconhecia, até então, sua dimensão no contexto da política de assistência social. Logo, o convite recebido fazia-me emergir e imergir

---

<sup>2</sup> Ainda conceituando ‘risco’, para Evans (2003), sob a perspectiva da educação inclusiva, esse termo é utilizado para definir quais crianças são suscetíveis a apresentar necessidades especiais. Ainda, o autor distingue três categorias de risco: risco congênito, risco biológico e risco social; o primeiro relacionado às crianças que nascem com uma deficiência identificável, o segundo a crianças que apresentam um problema físico ao nascerem que pode ser corrigido com apoio apropriado (por exemplo, crianças com baixo peso) e o terceiro relacionado a crianças que podem desenvolver necessidades especiais em razão do ambiente, que lhes causa lesões e/ou não favorece um bom crescimento e desenvolvimento (por exemplo, crianças em situação de pobreza, minorias étnicas sem acesso a serviços disponíveis aos demais cidadãos ou criadas em situação de guerra e violência).

em um universo novo: da psicologia clínica e escolar para a atuação como profissional de assistência social.

A função de técnica supervisora estabelecia variadas atribuições e, na linha de frente, estava a supervisão técnica de serviços conveniados com a municipalidade. Assim, fiquei responsável pela supervisão de diferentes serviços socioassistenciais, entre eles, os Núcleos Socioeducativos I e II, atualmente denominados CCAs.

No decorrer do acompanhamento técnico desses serviços, muitas práticas lá existentes chamaram-me a atenção por suas características de finalidade e execução e, especialmente, pela constatação da natureza educativa subjacente aos propósitos de proteção social inerentes à política de assistência social. Porém, também me deparei com a ínfima presença de público com deficiência nessas instituições, o que, de alguma forma, cobrou-me observação aguçada e reflexão mais aprofundada sobre a questão.

Assim, por meio de visitas de supervisão aos CCAs e de documentos contendo dados quantitativos de execução, como a Declaração Mensal da Execução do Serviço (DEMES) e o Controle Mensal de Dados, constatei que, nos Centros, o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência não se operava como prática cotidiana, uma vez que a abordagem da inclusão demonstrava-se focada e reduzida, essencialmente, à exclusão socioeconômica por privação e vulnerabilidade social. Em outras palavras, o processo de inclusão de pessoas com deficiência transparecia sutilmente por meio de discursos atuais sobre o tema, mas era inexpressivo na efetivação de uma prática.

O distanciamento entre esses serviços e o público com deficiência causou-me estranheza, devido a três razões:

- a) a origem constitutiva e executiva da maioria dessas organizações sociais conveniadas deu-se a partir das necessidades da comunidade, tendo como principais campos de luta a democratização do acesso às políticas públicas e o desencadeamento de ações com vistas ao reconhecimento, à defesa e ao exercício de direitos. Sob essa ótica, os CCAs deveriam ser espaços absolutamente continentais ao atendimento das diferenças, atribuídos de um papel relevante na construção de ambientes inclusivos para todas as crianças e adolescentes, inclusive aquelas com deficiência;

- b) o caráter socioeducativo das ações e atividades desenvolvidas nesses equipamentos pressupõe transcendência do âmbito meramente social, uma vez que se configura, também, como campo educativo, favorecedor de variadas aprendizagens e rota alternativa para a inclusão social em suas muitas vertentes. Além disso, as atividades socioeducativas favorecem a oferta de diversas aquisições, destacando-se, entre elas, a potencialização de sujeitos para o (re)conhecimento da realidade vivida e para o desenvolvimento de uma postura crítica sobre os processos de marginalização social, inclusive no que tange à marginalização e exclusão pelas diferenças;
- c) os CCAs caracterizam-se como uma das potenciais agências de produção de aprendizagem<sup>3</sup>, sendo que, no escopo, as suas ações socioeducativas, desenvolvidas por meio de atividades lúdicas, recreativas, culturais, artísticas e esportivas, concorrem não apenas para o crescimento pessoal e social de seus usuários, mas também para o favorecimento de aquisições que podem vir a contribuir no desempenho escolar<sup>4</sup>. Nesse sentido, há o reforço da proposição de que são espaços complementares ao espaço escolar e significativamente continentais à inclusão de crianças e adolescentes com deficiência.

Nesse sentido, em 2006, por ocasião da produção de meu trabalho monográfico para a conclusão do curso de especialização “Escolarização e Diversidade”, promovido pela Faculdade de Educação e pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, realizei um levantamento de dados junto ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) da região, buscando informações sobre o número de crianças, adolescentes e jovens com deficiência matriculados nas escolas municipais de sua circunscrição, com o objetivo de obter uma amostra comparativa que pudesse evidenciar a inexpressividade da absorção desse público pela rede de Núcleos Socioeducativos I, II e III, assim denominados na época.

Concomitantemente, junto à SAS, utilizando o instrumental “Controle Mensal de Dados”, também de setembro de 2006, coletei dados sobre o número de matriculados nesses

---

<sup>3</sup> Guará (2003), ao falar da importância em considerar as condições existenciais concretas da criança e do jovem e da consonância destas com as novas necessidades da população, destaca como agências de produção de aprendizagem a família, a comunidade, as organizações da sociedade civil, os programas de educação esportiva, cultural, ambiental e de saúde e a escola.

<sup>4</sup> Existem alguns estudos que vêm indicando uma relação entre as atividades propostas sob a perspectiva de educação não formal e as aquisições no desempenho escolar. Nesse sentido, ver Palhares (2009). Vieira (2005), em sua tese de doutoramento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – *Análise de espaços não formais e sua contribuição para o ensino de ciências* –, também menciona, nos resultados obtidos, uma relação exitosa nessa conexão.

serviços e, entre eles, o número de pessoas com deficiência. Os dados coletados mostraram o registro de 329 crianças, adolescentes e jovens com deficiência matriculados nas escolas municipais; já os Núcleos Socioeducativos indicaram um total de 2.330 matriculados, dos quais apenas 12 eram crianças ou adolescentes com deficiência, o que representava 0,51% do total.

Em frente a esse cenário, apresentei, em 2007, este projeto de pesquisa, retomando aspectos do estudo monográfico que mereciam maior aprofundamento teórico-metodológico, visto que o percurso até então percorrido caracterizou-se como um ponto de partida para a pesquisa na área de inclusão de pessoas com deficiência na educação não formal. Ainda, a partir daquele estudo, questões iniciais exigiram uma profunda imersão em determinados aspectos, desdobrando-se em novas questões.

Atualizando os dados coletados anteriormente, a partir do mesmo instrumental utilizado (Controle Mensal de Dados – mês fevereiro/2009), pude constatar que a situação encontrada anteriormente permanecia praticamente inalterada em relação à inclusão de pessoas com deficiência nos CCAs: dados coletados em fevereiro de 2009 apontavam um total de 4.148 vagas conveniadas e apenas 19 ocupadas por crianças e adolescentes com deficiência, representando 0,46% do total de matriculados, dado que se mostrou dissonante com o que traziam os Editais de Chamamento para Celebração de Convênios de CCAs publicados em 2008, no Diário Oficial da cidade, que anunciam, textualmente, no item “Condições de Acesso ao Serviço”, a priorização de atendimento às pessoas com deficiência. Apesar de tais indicações, observou-se que o número de crianças e adolescentes com deficiência matriculado nos CCAs não se modificou positivamente; pelo contrário, sofreu uma leve redução percentual.

Além disso, de julho de 2009 a janeiro de 2010, participei da aplicação dos questionários do programa “BPC na Escola”, experiência que reafirmou a existência de pessoas com deficiência nos territórios de abrangência dos CCAs, na faixa etária de 6 anos a 14 anos e 11 meses, que não acessavam esses serviços.

O BPC na Escola foi um programa federal instituído pela Portaria Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, alterada pela Portaria Interministerial nº 2, de 18 de abril de 2008, cuja principal diretriz consistia no desenvolvimento de ações intersetoriais, envolvendo as políticas de educação, assistência social, direitos humanos e saúde, com vistas a garantir o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), prioritariamente de 0 a 18 anos (BRASIL, 2010a).

A participação nesse trabalho possibilitou o contato direto com crianças e adolescentes com deficiência e suas famílias, por meio de visitas domiciliares, proporcionando a apreensão de dados sobre o acesso e a permanência desse público na escola, bem como sobre o inexpressivo acesso aos serviços de natureza socioeducativa. Além disso, sob a propositura de uma ação inclusiva e educativa junto a essa clientela, tais dados também sinalizaram possibilidades de ações intersetoriais entre as políticas de educação e assistência social, entre a educação formal e a educação não formal.<sup>5</sup>

Assim, mediante tal panorama e refletindo, a partir daí, sobre as relações de parceria público-privada, a aproximação do discurso oficial da política de assistência social com o trabalho realizado nos CCAs no que concerne à política inclusiva de pessoas com deficiência e os possíveis arranjos de fluxo intersetorial entre as políticas de assistência social e educação para o atendimento desse público, surgiu a proposta de um estudo sobre o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nesses espaços socioeducativos.

Nesse sentido, desde a época da revisão de literatura para a produção da monografia anteriormente citada, observei a ausência de produção literária que abordasse a temática de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em espaços de educação não formal. Apesar de as obras, dissertações e teses produzidas tratarem de práticas inclusivas num contexto geral de sociedade ou na condição específica de inclusão em espaços de educação formal, cujo olhar e ações concentravam-se nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, são perspectivas que tratam da inclusão e trazem contribuições significativas, pois permeiam os ideais de sociedade inclusiva e de práticas educacionais escolares inclusivas. Não obstante, a educação não formal similarmente carrega, em seu conjunto de ações, processos educativos e metas para a inclusão do homem na vida em sociedade; logo, esses referenciais foram utilizados, por conterem pontos de convergência e complementaridade com o objeto de estudo aqui proposto.

Além disso, o presente estudo pretende guiar-se pelas seguintes questões:

---

<sup>5</sup> Existem divergências entre os autores sobre as concepções de educação realizada em outros espaços que não os escolares; Gohn (1999), por exemplo, conceitua esse tipo de educação como não formal. Além disso, recentemente, no Brasil, têm surgido discussões e proposições teóricas quanto à pertinência dessas práticas educativas no campo que tem se denominado pedagogia social; nesse contexto, autores, como Silva Neto, Silva e Moura (2009), contrapõem-se ao conceito de educação não formal, fazendo menção e justificando a necessidade de ressignificação dessa expressão em defesa da consolidação da pedagogia social. Neste trabalho, optamos pela conceituação de educação não formal, sem, com isso, desconsiderar a relevância da recente construção da concepção de pedagogia social no Brasil, que muito se aproxima dos princípios e da práxis dos CCAs. Em Capítulo posterior, apresentaremos algumas concepções de educação realizada fora do ambiente escolar, tentando apontar aspectos conceituais e a interseção dessas correntes teóricas com os espaços socioeducativos estudados.

- a) qual a concepção dos profissionais dos CCAs sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência e como a relacionam com suas práticas de trabalho?
- b) mediante os discursos oficiais e os planos textuais acerca da inclusão de pessoas com deficiência nos variados espaços da sociedade, quais fatores potencializam ou obstaculizam a inclusão desse público nos CCAs?
- c) há algum tipo de relacionamento entre os CCAs e os espaços escolares que possa indicar alguma ação conjunta, no sentido de favorecer a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em seus espaços?

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivos:

- a) investigar a organização e o funcionamento dos CCAs em relação à inclusão de pessoas com deficiência;
- b) identificar alternativas e/ou obstáculos para a promoção de uma ação articulada entre os CCAs e as unidades escolares (assistência social e educação), em relação à inclusão de crianças e adolescentes com deficiência.

Em face da escassez de produções nessa área, esta pesquisa apresentou-se como uma proposta de reflexão acerca do atendimento de crianças e adolescentes com deficiência em espaços de educação não formal, conforme as diretrizes da política municipal de assistência social e a implementação de práticas inclusivas dirigidas a esse público.

Além disso, pesquisar o processo de inclusão desse público nos CCAs, estendendo o foco à perspectiva de integração de políticas setoriais, poderia trazer ganhos para o reconhecimento e fortalecimento da educação não formal como uma alternativa complementar à ação escolar, favorecendo os processos educativos e inclusivos de crianças e adolescentes com deficiência. Para tanto, foi realizada uma pesquisa referenciada numa abordagem qualitativa, com procedimentos metodológicos apoiados na análise documental, em entrevistas semiestruturadas e na observação participante.

A presente dissertação está organizada em quatro Capítulos, dispostos em uma sequência que propicie, de maneira sistematizada, a compreensão dos elementos e fatores que

circunscrevem o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no contexto da política de assistência social do município de São Paulo, mediatizado pelo trabalho desenvolvido nos CCAs.

No Capítulo 1, a partir do referencial teórico de diferentes autores, são discutidos aspectos acerca da inclusão enquanto objeto de luta pela conquista e asseguramento de um direito humano e social, percorrendo o caminho desse processo, ainda em construção, pelos principais marcos históricos e legais que dizem respeito à inclusão de pessoas com deficiência nos diversos setores da sociedade.

O Capítulo 2, mediante a pertinência dos CCAs no âmbito da assistência social, aborda brevemente os fundamentos norteadores para a construção da política municipal de assistência social na cidade de São Paulo. Nesse contexto, são destacadas as diretrizes estabelecidas para o atendimento de pessoas com deficiência nos âmbitos nacional e municipal e suas conexões com as propostas vigentes de práticas inclusivas, especialmente no que tange às crianças e adolescentes.

Já no Capítulo 3, destacamos os CCAs como uma das instituições da malha de serviços socioassistenciais da cidade de São Paulo, apresentando a natureza educativa desses serviços, subjacente à função protetiva, baseada em uma perspectiva ampliada do conceito de educação. Ainda, no âmbito dessa interface de políticas, são apresentadas novas e diferentes possibilidades educativas que vêm se desenvolvendo no contexto educacional, exigindo um redimensionamento e uma ressignificação dos projetos educacionais em vigor.

Nesse sentido, apoiando-se em referencial teórico e documentos legais, são destacados aspectos sobre a relação escola-CCA, que revelam a interseção das ações educativas a partir da integração das políticas de assistência social e educação, entre educação formal e não formal, evidenciando as vias de fortalecimento do trabalho inclusivo de crianças e adolescentes com deficiência.

Por fim, o Capítulo 4 traz a descrição do percurso metodológico e o Capítulo 5 destina-se à análise e discussão dos dados coletados.

# 1 EM BUSCA DA INCLUSÃO: CONQUISTANDO O RECONHECIMENTO DE UM DIREITO

A liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser. (BOBBIO, 1992, p. 29).

## 1.1 A DÍADE INCLUSÃO-EXCLUSÃO COMO DETERMINANTE DE UM TEMPO E UM LUGAR SOCIAL

A inclusão, nas últimas décadas, vem sendo tema de ampla discussão e propositura de ações necessárias para a construção de um modelo de sociedade que reconheça genuinamente a diversidade humana e as diferenças, de modo a se tornar continente à sua existência e às suas demandas, sejam elas individuais, de convivência social ou de garantia de direitos.

Cury (2005), ao definir o termo ‘inclusão’, explica que, do ponto de vista etimológico, incluir deriva de *includere*, palavra do latim que significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar” (p. 14), sendo a síntese do prefixo ‘in’ com o verbo ‘*cludo/cludere*’, que significa “fechar, encerrar”. Ainda compondo a etimologia desse verbo, o autor cita o substantivo português ‘claustro’, que significa “um espaço do qual alguns já fazem parte como espaço delimitado, murado, rodeado” (p. 14); assim, incluir remete à ideia de “entrar no claustro, adentrar um lugar até então fechado e que, por encerrar determinadas vantagens, não era, até então, compartilhado com outros.” (p. 14).

Em contrapartida, debater a inclusão envolve, também, reconhecer e discutir mecanismos de exclusão. Nesse sentido, Eirizik et al. (2002), apoiando-se em ideias de Foucault<sup>6</sup> sobre a múltipla exclusão dos loucos que ocorre em todos os sistemas da sociedade (trabalho, família, linguagem e discurso, jogo), afirmam que

[...] os processos de exclusão são culturais, acumulados e nunca vêm sozinhos; se desenvolvem e se reproduzem através do tempo, por inúmeras formas que

---

<sup>6</sup> Foucault citado por Rabinow e Dreyfus (1995).

se entrelaçam no tecido social e se movimentam através das instituições, dos regulamentos, dos saberes, das técnicas e dos dispositivos que se instalam na cultura. (p. 6).

Já Mazzotta e Souza (2000), em um artigo sobre a inclusão escolar e a política educacional brasileira, ao discutir a concretização do direito de todos à educação escolar, tecem considerações sobre a implicação desse processo nas várias manifestações da exclusão. Ainda, sob a perspectiva dialética da inclusão-exclusão, os autores destacam que o processo de exclusão vai se concretizar por “diversas maneiras e com diferentes intensidades, não só em relação ao tempo e espaço em que ocorre, mas também em relação aos segmentos e pessoas envolvidas.” (p. 97). Portanto, não é possível compreender a inclusão e a exclusão como conceitos independentes, pois formam uma díade, que se inter-relaciona e se engendra nos moldes dos processos sociais decorrentes dos diversos períodos da história de uma sociedade, ou seja, é uma díade que vem acompanhando a historicidade do homem e determinando seu entrelaçamento no tecido social.

Além disso, inclusão e exclusão são fenômenos que se evidenciam em alternância dinâmica e simultânea, em um funcionamento dialético. Sobre esse assunto, Sawaia (2008) explica que:

A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário ela é produto do funcionamento do sistema. (p. 9).

Nessa mesma direção, Castel (2004, p. 25, grifo do autor) afirma que: “Sem dúvida, há hoje os *in* e os *out*, mas eles não estão em universos separados. [...] O que está em questão é reconstruir o *continuum* de posições que ligam os *in* e os *out*, e compreender a **lógica** a partir da qual os *in* produzem os *out*.”

Logo, percebe-se que não é providência simplista incluir o excluído no espaço social, colocar para dentro aquele que está fora ou, ainda, colocá-lo “de um lado ou de outro de uma suposta fronteira” (SKLIAR, 2001, p. 14), pois tem sido a partir dessa visão imediata, e paradoxalmente cega, que a sociedade vem justificando e aceitando a adoção de medidas reparadoras, muitas vezes por meio de políticas compensatórias para incluir socialmente;

portanto, adulterando, disfarçando, camuflando os reais processos em que os fenômenos de inclusão e exclusão estão imersos.

Nesse sentido, Skliar (2001), ao abordar as relações entre inclusão e exclusão, destaca que: “Estabelecer os limites desta fronteira é, no mínimo, uma tarefa complicada, pois as fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem.” (p. 14).

Assim, faz-se necessário compreender a gênese sob a qual as práticas excludentes são determinadas, buscando a compreensão de qual o momento, o movimento, os atores e as forças envolvidos e imbricados no contexto das situações de exclusão.

Bartalotti (2006), por sua vez, ressalta que não basta apenas exaltar a inclusão como solução para os problemas dos excluídos, uma vez que não é uma relação direta de causa e efeito, não se tratando, assim, de processo simplificado; “a exclusão não existe como um termo absoluto.” (p. 8). Já para Martins (1997), a exclusão de fato não existe, pois estar excluído de algum lugar também significa estar incluído em outro, embora possa se configurar como inclusão precária, instável e marginal.

**A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir**, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. [...] o que vocês estão chamando de exclusão é, na verdade, o contrário de exclusão. Vocês chamam de exclusão aquilo que constitui o conjunto de dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. (p. 26-32, grifo do autor).

Em suma, inclusão e exclusão não são conceitos antagônicos, específicos, separados; eles se constituem mutuamente, na dinamicidade do sistema social. Assim, somente se inclui, se houver excluído; porém há inclusões falaciosas, pois mecanismos inclusivos podem encobrir a manutenção de situações de exclusão e não transformar realidades.

Recentemente, no Brasil e em outros países, a busca da inclusão social tem se apresentado como assunto em debate e projeto de ação, visto que a exclusão e a segregação ainda constituem-se como práticas presentes e ativas em relação a vários segmentos, que se caracterizam por fraturas e rupturas de vínculo social (minorias étnicas, desempregados, idosos, pessoas com deficiência, entre outros). Desse modo, após o uso e abuso de diversas práticas sociais que fomentavam atitudes de natureza excludente por parte da sociedade contra pessoas

ou grupos em condições atípicas e fora dos padrões vigentes (estéticos, culturais, sociais e econômicos), os conceitos inclusivos, seguindo o curso da construção histórica da humanidade e, na contemporaneidade, norteados pela questão dos direitos, vêm ganhando espaço e aderência social.

Nessa perspectiva, trata-se de um projeto de inclusão fundamentado numa filosofia que reconhece e admite a diversidade humana, bem como as diferenças singulares dos sujeitos, prevendo, portanto, a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, com garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, ressalvadas as peculiaridades de cada um ou de cada grupo social. Entretanto, numa sociedade modelada por um sistema político econômico que traz como pano de fundo sua sustentação na hegemonia de classes e poder, o resultado que se produz é as desigualdades sociais e as práticas excludentes. Por conseguinte, mesmo como objeto de direito a ser destinado a sujeitos de direitos, a inclusão não tem se viabilizado por essa condução direta e relativizada; torna-se, antes, um processo de conquista.

## **1.2 INCLUSÃO COMO DIREITO A SER CONQUISTADO; INCLUSÃO COMO DEVER A SER EXECUTADO**

Rabenhorst (2009) explica que o significado da palavra ‘direito’, em sua origem, diz respeito àquilo que é reto, correto ou justo; nesse sentido, falar em direitos, num primeiro momento, remete à ideia de vida em um mundo justo. Entretanto, o autor ressalva que os direitos não se esgotam em demandas por justiça, pois também dizem sobre o reconhecimento de que algo é devido a alguém; não se tratam então, de favores, súplicas ou gentilezas, mas da correlação entre um débito e uma obrigação entre partes, não havendo o que pedir, mas o que lutar e reivindicar, para exigir justiça e reconhecimento de direitos negados ou omitidos.

[...] Neste sentido, como já dissemos anteriormente, direitos não são favores, súplicas ou gentilezas. Se existe um direito é porque há um débito e uma obrigação correlata. Por conseguinte, não se pede um direito, luta-se por ele. Quando reivindicamos algo que nos é devido, não estamos rogando um favor, mas exigindo que justiça seja feita, que o nosso direito seja reconhecido. (RABENHORST, 2009, p. 3).

Ainda, se junto ao direito há também um débito e uma obrigação correlata por parte de outras pessoas ou do próprio Estado, logo, para cada categoria de direitos, há pessoas ou instituições com deveres correlatos.

Nessa direção, abordando a questão da linguagem dos direitos, Bobbio (1992) coloca que a afirmação de um direito vai implicar a afirmação de um dever e vice-versa e que se um precede temporalmente o outro, isso é marcado puramente por um evento histórico. Dessa forma, segundo o autor, as lutas e movimentos pelas exigências de direitos tanto eram gerados quanto alimentados pela realidade da qual nasciam, pois eram:

[...] lutas e movimentos cujas razões, se quisermos compreendê-las, devem ser buscadas não mais na hipótese do estado de natureza, mas na realidade social da época, nas suas contradições, nas mudanças que tais contradições foram se produzindo em cada oportunidade concreta. [...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não são todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 1992, p. 5).

Nesse sentido, um olhar retrocedente para os últimos séculos pode evidenciar a constante mutabilidade dos direitos do homem, a qual vem acompanhando a mudança das condições históricas, que, por sua vez, determinam as necessidades, os interesses e os meios para que tais mudanças operem. Exemplos desse fato são as variações dos graus de defesa e ostentação conferidos a determinados direitos no decorrer dos tempos, bem como o surgimento de novos direitos, limitando ou suprimindo outros já existentes.

Os direitos nascem do aumento de poder do homem sobre o homem, com o progresso da capacidade de domínio do homem sobre a natureza ou sobre outros homens, criando ameaças à liberdade individual ou permitindo “novos remédios” para curar indigências, de modo que esse mesmo poder intervenha como protetor (BOBBIO, 1992, p. 6). Assim, na primeira situação, nascem os direitos de liberdade, em que não está implicado um agir do Estado, e, na segunda, os direitos sociais, em que já há uma ação positiva do Estado em frente a novas exigências.

Nesse contexto de nascimento de direitos e estratégias de intervenção estatal, o processo histórico de luta e conquista de direitos evidencia-se como cerne do movimento inclusivo, que, embora tenha ganhado vulto apenas recentemente, tem seus marcos iniciais situados em tempos e eventos remotos.

No campo de luta pela garantia de direitos, há de se considerar que, ao longo dos séculos, as sociedades vêm tímidas, mas progressivamente, tornando-se inclusivas, à medida que o homem começa a se apropriar da necessidade de exigir e conquistar seu espaço de direito no conjunto social e a vislumbrar a possibilidade de reconstrução de seu mundo, buscando adequá-lo cada vez mais às necessidades e à continência de todos. Por outro lado, o Estado, numa perspectiva de impedir os malefícios que essas exigências podem representar contra a ordem e o poder instituídos, obriga-se a uma ação positiva de intervenção, utilizando a força da lei para reconhecer e garantir direitos.

Assim, pensando na correlação de ações entre o ato de incluir e o ato de garantir um direito, discutir inclusão em qualquer espaço ou para qualquer segmento da sociedade requer, inicialmente, que sejam abordados temas como direitos humanos e cidadania, uma vez que, na finalidade desses valores, o movimento inclusivo constituiu-se como campo de luta e reivindicação, de forma à inclusão, gradativamente, passar a se legitimar defensavelmente, por meio de instrumentos jurídicos e extrajurídicos<sup>7</sup>, constituindo, então, uma obrigação a ser plenamente realizável.

Nesse contexto, em frente a um acumulado histórico de supressão e negação de direitos a segmentos vitimizados pela marginalização e segregação diante da hegemonia social, bem como à urgente necessidade de afirmação de direitos inerentes à condição humana, essencialmente por se tratar de seres humanos, é aprovada, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Para Comparato (2001), ao longo da história, a suprema dignidade da pessoa humana e os seus direitos têm-se tornado passíveis de compreensão a partir de fatos que expressam a dor física e o sofrimento moral.

A cada grande surto de violência, os homens recuam, horrorizados, à vista da ignomínia que afinal se abre claramente diante de seus olhos; e o remorso pelas torturas, as mutilações em massa, os massacres coletivos e as explorações aviltantes faz nascer nas consciências, agora purificadas, a exigência de novas regras de uma vida mais digna para todos. (COMPARATO, 2001, p. 37).

---

<sup>7</sup> Instrumentos jurídicos são aqueles traduzidos na forma de leis (declarações, tratados, pactos, convenções, constituições etc.), com instituições responsáveis por sua aplicação; já os extrajurídicos são aqueles que resultam do poder social, isto é, da capacidade de organização e reivindicação dos sujeitos (movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc.) (RABENHORST, 2009).

Assim, é durante a 2ª Guerra Mundial, sob os efeitos das atrocidades nela cometidas e retomando os ideais da Revolução Francesa de reconhecimento dos valores supremos de igualdade, liberdade e fraternidade, que é redigida a Declaração. Ainda, o autor ressalta que o marco inicial na história de reconhecimento do homem “em sua igualdade essencial, dotado de liberdade e razão” (COMPARATO, 2001, p. 11) data do período axial<sup>8</sup> e que foi preciso vinte e cinco séculos para que a primeira organização internacional conseguisse mobilizar quase todos os povos da Terra para anunciar, na abertura de uma Declaração Universal de Direitos Humanos, que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

Segundo Genevois (1998), embora, apenas no século XX, os direitos humanos tenham se explicitado e ganhado reconhecimento mundial, a noção de direitos humanos é remota, existindo registro de alusão sobre o assunto ainda na Grécia Antiga, mais precisamente no texto *Antígona*, de Sófocles.

Tomando como referência aspectos da trama desse texto, Comparato (2001) faz uma relação bastante interessante entre os efeitos de leis escritas e não escritas, no que tange à convicção e à preservação dos direitos dos seres humanos. No texto de Sófocles, não havia uma lei escrita, tratava-se de um simples decreto de um soberano contra um cidadão revoltado com o governo. Assim, ao insurgente caberia a condenação à morte e, contrariando as leis divinas, a negação de seu direito humano, sob a concepção da suprema dignidade da pessoa humana, de ser sepultado.

Nesse contexto, o autor afirma que somente por meio da lei escrita como instituição social nasceu a convicção de que todos os seres humanos são detentores de direitos a serem igualmente respeitados, simplesmente por suas humanidades. Dessa forma, a lei escrita apresenta-se como uma regra uniforme, a ser aplicada, em uma sociedade organizada, a todos os indivíduos de maneira igualitária. “[...] uma vez escritas as leis, o fraco e o rico gozam de um direito igual; o fraco pode responder ao insulto do forte, e o pequeno, caso esteja com a razão, vencer o grande.” (AS SUPLICANTES<sup>9</sup>, versos 434-437 apud COMPARATO, 2001, p. 12).

Já na Idade Média, a concepção dos direitos humanos era reduzida aos direitos naturais, impostos por Deus; entendimento que, anos mais tarde, ainda justificava as violências praticadas pelos reis e aristocratas contra a burguesia, que, por sua vez, enriquecia e se fortalecia, reclamando os direitos naturais também para si e reivindicando esse poder político

---

<sup>8</sup> Para Karl Jaspers, citado em Comparato (2001), o curso da história poderia dividir-se em duas etapas, de acordo com a época, entre os séculos VIII e II a.C., formando o eixo histórico da humanidade, período que designou como axial.

<sup>9</sup> As Suplicantes é uma peça de teatro de Ésquilo, fazendo parte das peças clássicas da Grécia Antiga.

para a defesa de seus poderes pessoais e de seu patrimônio. Ainda, como não negasse os direitos naturais, começou a reclamá-los também para si, reivindicando esse poder político para a defesa de seus poderes pessoais e de seu patrimônio.

Então, na época do Iluminismo, surgiram pensadores como Espinosa, Locke, Rousseau e Montesquieu, tidos como liberais, que começaram a propagar a existência dos direitos fundamentais de igualdade e liberdade, ocorrendo, assim, a união da burguesia ao pensamento liberal. Como resultado, a burguesia cresceu politicamente, favorecendo o resgate dos direitos humanos, uma vez que, nessa época, surgiram documentos que limitavam o poder do soberano e das instituições em defesa de direitos<sup>10</sup>. Entretanto, faz-se necessário destacar dois fatos relevantes decorrentes desse momento: o reaparecimento e o retrocesso da noção de cidadania, em virtude das novas relações de poder instituídas. Em outras palavras, é nesse período, no século XVIII, que ganha destaque, além da noção de direitos, a noção de cidadania, contextualizada na ideia de democracia, cujo fundamento estava na existência da liberdade declarada na lei e da igualdade perante essa lei, bem como na participação do povo nos processos decisórios, fatores que viabilizaram o estabelecimento de um sistema político democrático.

No curso da história, há registros do uso da expressão ‘cidadania’ pelos antigos romanos, sob o conceito de *status civitatis*, que se referia “ao estado da pessoa em relação à cidade e à convivência” (DALLARI, 2004, p. 34), estabelecendo, assim, alguns como cidadãos e outros não, uns apenas como cidadãos, outros como cidadãos ativos. A cidadania ativa, pois, consistia no direito à participação em assembleias e decisões políticas e na permissão ao acesso a cargos públicos mais importantes. No entanto, a concepção de cidadania no século XVIII, ganhava nova roupagem, pois visava ao combate às distinções sociais. Assim, títulos de nobreza e seus privilégios extinguíram-se, não havendo mais o tratamento como barão, conde ou quaisquer outros títulos dessa natureza. Todas as pessoas eram chamadas cidadãs, para que pudesse ser afirmada a igualdade social.

---

<sup>10</sup> Entre esses documentos, Genevois (1998) cita: em 1215, na Inglaterra, a Carta Magna, imposta pelos bispos e barões ao Rei João-Sem-Terra, que limitava o poder do soberano; em 1628, a petição de direitos, imposta pelo Parlamento ao monarca; em 1669, o *Habeas corpus*, consagrando o amparo à liberdade pessoal e determinando que houvesse julgamento público da pessoa acusada; em 1689, o *Bill of rights*, que fortaleceu e definiu atribuições legislativas frente à coroa, bem como proclamou a eleição de membros do Parlamento, consagrando algumas garantias individuais; em 1776, a Declaração de Independência dos Estados Unidos (Declaração da Filadélfia), pela qual é assistido ao povo o direito de mudar, abolir ou instituir um novo governo, sempre que qualquer forma de governo tentar destruir os direitos fundamentais do homem; em 1789, a Carta criada pela Revolução Francesa, que se tornou base fundamental do direito constitucional moderno: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Porém a Constituição Francesa, contrariando o princípio da igualdade, retomou a distinção de cidadania e cidadania ativa, restabelecendo discriminações sociais e criando uma nova classe, a dos cidadãos ativos. Essa Constituição continha leis discriminatórias e excludentes, como, por exemplo, o cidadão ativo ser o indivíduo francês, do sexo masculino; como consequência, uma vez que a exclusão feminina deu-se por força da lei e não por decisão de um poder absoluto, foi considerada justa. Ainda, outro exemplo foi a exclusão daqueles em condição de empregados de outrem, sob a alegação de que quem não detinha independência econômica não poderia ter independência política.

Contra essa condição de cidadão ativo conferida apenas aos burgueses e as grandes injustiças dela decorrentes, todas com base na lei, no século XIX, Marx e outros pensadores começaram a se manifestar. Despertou, então, a consciência de que não era o governo das leis o mecanismo de contenção das injustiças e de que não bastava afirmar que todos são livres e iguais, “quando muitos já nascem em uma situação social profundamente desigual e muitos são discriminados ou marginalizados por sua condição de inferioridade econômica e social.” (DALLARI, 2004).

Na terminologia atual, ainda em Dallari (1998), cidadão é o indivíduo que está vinculado à ordem jurídica de um Estado, tanto pelo local de nascimento ou descendência quanto por outros fatores, estabelecidos pelas leis de cada Estado. Além disso, para o autor, a ideia de direitos específicos de cidadania, desde o começo do século XVII, está relacionada com o governo e a vida pública. Assim, define a cidadania como:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. Por extensão, a cidadania pode designar o conjunto das pessoas que gozam daqueles direitos. (DALLARI, 1998, p. 14).

Por sua vez, Demo (1994), ao debater a questão de participação, afirma que a ideia de participação sem autossustentação é falsa. Ainda, amplia o conceito de cidadania, fazendo a ressalva de que não é correto definir cidadania como fenômeno meramente político, esgotando-a no conceito de participação, que está atrelado com igual relevância à capacidade produtiva dos indivíduos, pois, para ele, “cidadão pleno participa e trabalha/produz.” (p. 42).

Já Bartalotti (2006), ao discutir a definição de cidadania, ressalta que a real cidadania está além da definição de “direito a ter direitos”, pois, mais do que isso, exige a consciência

deles. Para a autora, é pelo processo de consciência que o homem desenvolve a capacidade de tomada de decisões, partindo do reconhecimento de seus desejos e suas necessidades e da compreensão de sua realidade social. Essa é a via que o levará à autonomia, podendo agir de modo consciente e responsável, pois estar incluído socialmente implica “participação plena e cidadã.” (p. 36).

Benevides (2004), ao falar sobre os direitos de cidadania, define-os como também filiados à mesma experiência histórica dos direitos humanos e como aqueles que se estabelecem pela ordem jurídica de um Estado, restringindo-se em conjunto com os deveres aos seus membros; assim, englobam direitos individuais, sociais, econômicos e culturais, que, se reconhecidos e garantidos, vão configurar a chamada cidadania democrática, na qual está pressuposta a “participação ativa dos cidadãos nos processos de decisão da esfera pública.” (p. 43). Ainda para a autora, “quando falamos em cidadania democrática, automaticamente supomos a vigência de direitos humanos; não há democracia sem garantia dos direitos humanos e vice-versa.” (BENEVIDES, 2004, p. 44). Nesse sentido, embora os direitos de cidadania sejam prescritos em todos os países, não se caracterizam pela universalidade de conteúdo, mas sim pela especificidade de um determinado Estado, de uma determinada ordem jurídica, diferentemente dos direitos humanos, universais e naturais (sob a concepção de dignidade humana), que são exigidos em respeitabilidade e garantia em qualquer país do mundo.

Cabe ressaltar, também, que cidadania e democracia são processos inter-relacionados e, na condição de processos, estão em constante transformação e mudança; logo, sob esse prisma, cidadãos vivendo numa sociedade democrática, além dos direitos já estabelecidos, encontram sempre abertura para expansão, criação de novos direitos, por meio de novos mecanismos ou espaços. Nesse sentido, Arendt (apud BENEVIDES, 2004) assinala que “o que permanece inarredável, como pressuposto básico, como direito essencial, é o direito a ter direitos.” (p. 45).

É nessa perspectiva de processo social e histórico que a cidadania vai se constituir, tanto por meio da criação de espaços sociais de luta, aqui contidos movimentos sociais, populares e sindicatos, quanto por instituições de representação política, como os partidos, as leis, os órgãos do poder público e os mecanismos de participação popular, em forma de conselhos, plebiscitos, orçamento participativo, entre outros.

Dessa forma, no alinhamento dos conceitos e na historicidade da cidadania e dos direitos humanos, é possível afirmar que, no percurso da consolidação da noção dos direitos fundamentais, desde a Carta Magna de 1215 até a Carta das Nações Unidas, nenhum dos documentos legislativos, declarações ou resoluções foi tão abrangente em garantia de direitos e

contingente de pessoas atendidas quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Essa Declaração, de caráter internacional, foi redigida por 148 nações, organizadas, incentivadas e reunidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), tendo sido subscrita por todos os países membros da ONU, com abstenção apenas dos países alinhados à União Soviética (8 entre os 58 países-membros), e apresenta um conjunto de direitos e deveres fundamentais do homem, contemplando aspectos individuais, sociais, culturais e políticos, representando, assim, um imenso progresso na defesa dos direitos humanos, dos povos e das nações. Além disso, como primeiro pressuposto para a afirmação e o reconhecimento de direitos como humanos, está presente, como na Antiguidade, a concepção fundamental de dignidade humana.

Nesse contexto, para Benevides (2004), os direitos humanos são direitos fundamentais, que partem da premissa do direito à vida e do reconhecimento da dignidade de todo ser humano, indistintamente. Dallari (2004), por sua vez, refere-se a eles como os direitos que dizem respeito às necessidades essenciais da pessoa humana, comuns para o conjunto de seres humanos e que, atendidas, asseguram a dignidade de todas as pessoas. Já Genevois (1998) afirma que, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, seguiram-se diversos outros instrumentos, complementando e ampliando a defesa e a garantia de direitos de variados segmentos sociais, em formato de convenções, pactos, tratados, declarações e leis, todos fundamentados sempre na universalidade e transnacionalidade dos direitos humanos.

Em suma, os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos figuram em todas as constituições da Modernidade, servindo de parâmetro aos ideais democráticos, firmando o reconhecimento dos direitos humanos e estabelecendo aos Estados um conjunto de medidas obrigatórias para a sua concretização. Entretanto, Benevides (2004) faz uma ressalva a respeito da supremacia dos direitos humanos sobre uma legislação superior de caráter obrigatório, pois se trata de direitos universais e naturais. Para a autora,

[...] aqui é preciso deixar claro que o reconhecimento dos direitos humanos na constituição de um país, assim como a adesão de um Estado aos acordos e declarações internacionais de direitos humanos, é um avanço civilizatório – no sentido humanista do termo –, mas o reconhecimento legal evidentemente não garante direitos. Estes são universais e devem ser reconhecidos, mesmo sem existir legislação superior que assim o obrigue. (p. 52).

Ao longo do tempo, acompanhando a evolução histórica da humanidade, especialmente a partir do século XVIII, identificamos a progressividade da abrangência dos direitos humanos, numa sucessão de gerações de direitos. A primeira geração compreende os direitos civis e políticos, que visam à garantia do direito à vida, à segurança, à igualdade de tratamento perante a lei, à propriedade e do direito de ir e vir. Já a segunda é a dos direitos econômicos e sociais, que compreendem o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à moradia e os direitos trabalhistas. Por fim, a terceira geração relaciona-se aos direitos coletivos da humanidade ou, ainda, aos direitos dos povos, nos quais está o direito ao desenvolvimento, à paz e à participação no patrimônio científico, cultural e tecnológico.

Embora haja uma larga abrangência de direitos defendidos, já reconhecidos e proclamados oficialmente na Constituição brasileira, em consonância com todos os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, deparamo-nos, ainda assim, com a questão de sua não efetividade e fruição pelos sujeitos que os detêm. Dessa maneira, pessoas, grupos e a sociedade civil têm se organizado no sentido de protagonizar o exercício da cidadania ativa e participativa, em defesa não só da legitimação de novos direitos, mas também do cumprimento daqueles já tornados legítimos.

### **1.3 DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: DA PROTEÇÃO LEGAL ÀS POLÍTICAS INCLUSIVAS**

No que concerne às pessoas com deficiência, a partir da década de 1990, o exercício da cidadania em favor da exigência da concretização de direitos constitucionais e institucionais e a busca da inclusão social, no sentido de retirar a pessoa com deficiência de um lugar, incluindo-a num lugar ressignificado<sup>11</sup> no coletivo social, têm-se constituído como campo de luta por e para esse público.

Para Omote (2004), no bojo do movimento inclusivo, questões sobre deficiências e pessoas com deficiência ganharam destaque e o envolvimento – antes limitado a um grupo restrito de profissionais de educação e reabilitação, familiares, amigos e os próprios deficientes

---

<sup>11</sup> Aqui, propõe-se a compreensão dessa ressignificação a partir da noção de expansão da cidadania social que Benevides (2001) traz quando fala que isso vai implicar em algo além de uma ação efetiva dos poderes públicos e da pressão popular, pois implica, também, “num tipo de mudança cultural, no sentido de mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença.” (p. 11).

– de educadores em geral e de vários segmentos da sociedade nos debates que se desencadearam relativos à igualdade de direitos e ao acesso de oportunidades ao público com deficiência.

De acordo com Mantoan (2000), esse movimento inclusivo surgiu nos anos 1990, em contraposição às áreas de reabilitação e educação, que baseavam suas práticas na teoria do meio menos restritivo possível, que fundamentava a educação especial e os atendimentos de apoio disponíveis às pessoas com deficiência e na qual se baseavam os serviços segregados de reabilitação e desenvolvimento global, inclusive o escolar. Além disso, Mazzotta (2002), ao abordar o campo educacional e as modificações na educação especial no contexto histórico do movimento pela inclusão, destaca a importância de grupos socialmente organizados, sobretudo de pais de crianças e jovens com deficiência.

No entanto, para alguns autores, embora o movimento inclusivo tenha ganhado vulto apenas recentemente, seus marcos iniciais situam-se em tempos e eventos remotos. Nessa direção, Mrech (2001) destaca que a inclusão social como um problema público demandante de novas práticas educacionais e sociais data de épocas anteriores. Para a autora, como ponto de reivindicação e conquista, a inclusão conduziu-se sob a influência de eventos resultantes do encontro de quatro fontes básicas: a emergência da psicanálise, a luta pelos direitos humanos, a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial, das quais destacamos as lutas pelos direitos humanos e as contribuições da mobilização antimanicomial, por representarem pontos de convergência diretamente relacionados com a discussão proposta neste texto.

Cabe ressaltar que estes foram eventos em que questões sobre deficiências, pessoas com deficiência, doença mental, preconceito, segregação e institucionalização emergiram e ganharam a aderência de diversos setores da sociedade nos debates que se desencadearam relativos à igualdade de direitos e ao acesso a oportunidades para todas as pessoas.

Nesse contexto, o resgate histórico dos eventos que marcaram a trajetória da luta pelos direitos humanos revela o surgimento de organização social e de movimentos em favor da conquista de espaço e direitos para pessoas com deficiência, a partir da aprovação e divulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos no século XX. Na linearidade desse processo, é possível focalizar, em um recurso denominado Linha do Tempo<sup>12</sup>, a trajetória percorrida em direção à consolidação dos direitos humanos no mundo e, mais especificamente, no Brasil.

---

<sup>12</sup> Linha do tempo: recurso que faz o registro dos eventos históricos que antecedem a luta pelos direitos humanos no mundo (desde o século XV) e seus desdobramentos recentes (DHNET, 2008).

Assim, em relação às pessoas com deficiência, um recorte nessa linha do tempo identifica como marcos históricos relevantes:

a) Século XX:

- 1945 – Criação da ONU;
- 1948 – Proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- 1971 – Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (ONU);
- 1975 – Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU);
- 1982 – Programa de Ação Mundial para as pessoas com deficiência (ONU);
- 1983 – Convenção 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre reabilitação profissional e emprego das pessoas deficientes (ONU);
- 1990 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jontiem – ONU);
- 1992 – Princípios para a Proteção de Pessoas Acometidas de Transtorno Mental e a Melhoria da Assistência e Saúde Mental (ONU);
- 1994 – Declaração de Salamanca sobre Princípio, Política e Prática em Educação Especial;
- 1996 – Brasil lança o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH – terceiro país a fazê-lo);
- 1999 – Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

No Brasil, ainda sob o recurso da linha do tempo, destacamos os seguintes eventos:

- a) 1964 – criação do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH);
- b) 1982 – fundação do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH);
- c) 1996 – lançamento do PNDH;
- d) 2003 – lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

No intermeio desse contínuo, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência vem se construindo numa sucessão de encontros e conferências internacionais, nacionais e inter-regionais, culminando na criação de declarações, estatutos e documentos, que ganham aderência em dimensões internacionais e nacionais, estabelecendo-se por meio de dispositivos legais, como leis, decretos, portarias e resoluções. Nesse sentido, no âmbito das constituições brasileiras, observa-se, com a Emenda nº 1, de 17 de outubro de 1969, referente à Constituição de 1967, o aparecimento de uma vaga referência às pessoas com deficiência, quando tratou da “educação dos excepcionais”. Posteriormente, com a Emenda nº 12, de 17 de outubro de 1978, uma nova referência e um novo avanço para esse segmento evidenciam-se, uma vez que foi estabelecido:

Artigo único: É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II – assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

III – proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (BRASIL, 1978).

Desde então, a inovação mais significativa ocorreu na Constituição Federal (CF) de 1988, que traz referências no trato dirigido à pessoa com deficiência, estabelecendo, além de regra relativa ao princípio da igualdade (art. 5º, *caput*), outras medidas protetivas, tais como:

- a) a competência comum da União, do Estado, do Distrito Federal e do Município para cuidar da saúde e da assistência pública, da proteção e da garantia das pessoas portadoras de deficiência (art. 23, II);
- b) a competência concorrente para legislar, visando à proteção e à integração do portador de deficiência (art. 24, XIV);
- c) a proteção ao trabalho, proibindo qualquer discriminação no tocante ao salário e à admissão do portador de deficiência (art. 7º, XXXI), e a reserva de vagas para cargos públicos (art. 37, VIII);
- d) a assistência social: habilitação, reabilitação e benefício previdenciário (art. 203, IV e V);

- e) a educação: atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III);
- f) a eliminação das barreiras arquitetônicas: adaptação de logradouros públicos, edifícios e veículos de transporte coletivo (art. 227, II, § 2º);
- g) a preocupação com a criança e o adolescente portadores de deficiência, com a criação de programas de prevenção e o atendimento especializado, além do treinamento para o trabalho (art. 227, II).

No campo da deficiência, o ideal de uma sociedade inclusiva permeia várias áreas, como edificações, transporte público, saúde, formação profissional e trabalho, educação, assistência social, esporte e cultura, requerendo, assim, a criação de dispositivos legais para promover e garantir medidas favorecedoras da inclusão em cada uma delas, além da criação de políticas públicas capazes de responder a tal demanda, de modo a assegurar os direitos civis, políticos e sociais das pessoas com deficiência, bem como a vivência de sua diferença no convívio social.

Nesse sentido, leis, decretos e outros dispositivos legais foram criados e sancionados, aprovando ou regulamentando ações de natureza inclusiva nos diversos setores da sociedade. Entretanto, apesar dos avanços gerados pela força jurídica desses instrumentos legais e da expressividade que eles adquirem no discurso nacional, paradoxalmente, há um distanciamento entre a retórica neles contida e a efetivação de práticas consistentemente inclusivas, ou seja, são avanços textualmente legais, sem a correspondência imediata de efetivas políticas públicas capazes de superar o quadro de segregação histórica a que foram submetidas as pessoas com deficiência. Ainda, tomando por empréstimo um trecho do título de um texto de Pereira (2004) sobre o respeito à diversidade humana, no qual a autora enuncia uma “distância entre a intenção e o gesto” (p. 145), pode-se afirmar que, em relação aos esforços e às ações para a verdadeira e efetiva inclusão das diferenças, essa distância também se evidencia.

Isso revela que o estabelecimento de regras, normas e leis, por si só, não se revelou suficiente para garantir a efetividade da igualdade entre as pessoas com deficiência ou não. Assim, tornou-se necessária a criação de mecanismos assecuratórios para a garantia de cidadania às pessoas com deficiência, com a previsão de ações judiciais, bem como de uma instituição que assumisse tal demanda e a defesa desse público.

Diante disso, o Ministério Público foi designado como instituição responsável por fazer valer os interesses das pessoas com deficiência, com vistas a garantir sua cidadania, inclusão

social e dignidade. Além disso, em 1989, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), inicialmente vinculada à Presidência da República e, posteriormente, ao Ministério da Justiça, em frente ao entendimento de que todo o processo evolutivo da sociedade em relação ao tratamento dirigido às pessoas com deficiência não demonstrou suficiência para não sucumbir à exclusão e às dificuldades a que tais pessoas estão sujeitas por sua condição.

Essa Coordenadoria, como um órgão de Assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, recebeu como atribuição a gestão de políticas dirigidas à integração da pessoa com deficiência, tendo como centros de suas ações a defesa de direitos e a promoção de cidadania desse público. Para tanto, foi na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência<sup>13</sup> balizou-se. Consta no Decreto supracitado:

Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Das Disposições Gerais

Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1999).

A Lei nº 7.853/89, por sua vez, estabelece o apoio à pessoa portadora de deficiência, sua integração social e a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas, bem como disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes, objetivando, fundamentalmente, assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, principalmente no que diz respeito à saúde, educação, trabalho, lazer, previdência social, amparo à infância e maternidade. Ainda, com essa lei, foi atribuída, de forma específica ao Ministério Público, a defesa dos interesses das pessoas portadoras de deficiência, com a

---

<sup>13</sup> “Pessoa portadora de deficiência”: expressão utilizada na descrição da CORDE, constante no *site* do Ministério da Justiça ([www.mj.gov.br](http://www.mj.gov.br)).

possibilidade de se ingressar com ação civil pública e instaurar inquérito civil, além de serem especificados os crimes quanto ao preconceito em relação à pessoa com deficiência.

Assim, subsidiada por esses referenciais legais, à CORDE foi delegada a função de implementar essa política, orientando sua atuação em dois eixos:

- a) no exercício de sua atribuição normativa e reguladora das ações dessa área no âmbito federal;
- b) no desempenho da função articuladora de políticas públicas existentes, tanto na esfera federal quanto em outras esferas governamentais.

Já em 26 de agosto de 2009, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº 6.946, de 25 de agosto de 2009, assinado pelo Presidente Lula, regulamentando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual, junto a seu Protocolo Facultativo, foi assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, recebendo aprovação pelo Congresso Nacional Brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição. Além disso, em 1º de agosto de 2008, o Governo brasileiro depositou o instrumento de ratificação dos referidos atos junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas, entrando em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, em 31 de agosto de 2009. A publicação do Decreto nº 6.946, de 25 de agosto de 2009, por sua vez, assegura sua efetividade com equivalência constitucional, nele estando determinado que tanto a Convenção quanto seu Protocolo Facultativo serão executados e cumpridos tão inteiramente quanto o que neles se contém, passando a balizar a política nacional para a pessoa com deficiência.

Paralelamente a esse conjunto de medidas, foi criada a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, pela Lei nº 11.958, de 26 de junho de 2009, e pelo Decreto nº 6.980, de 13 de outubro de 2009, tornando-se, assim, um órgão integrante da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, com sua competência circunscrita na articulação e coordenação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência.

Em 15 de janeiro de 2010, a CORDE é oficialmente elevada ao *status* de Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, mantendo a sigla. Entre suas atribuições, estão:

- a) auxiliar o Secretário Especial dos Direitos Humanos nas questões relativas à pessoa com deficiência;
- b) coordenar ações de prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência e propiciar sua plena inclusão na sociedade;
- c) coordenar, orientar e acompanhar as medidas de promoção, garantia e defesa dos ditames da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, mediante o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência;
- d) acompanhar e orientar a execução dos planos, programas e projetos da Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência;
- e) emitir parecer técnico sobre projetos de lei afetos à área que estejam em tramitação no Congresso Nacional, submetendo à consideração do Secretário Especial novas propostas legislativas de interesse da Secretaria Especial.

Apesar do exposto até o momento e dos reconhecidos avanços legais e normativos conquistados em favor das pessoas com deficiência, especificamente a partir do início dos anos 1980, com o intuito de lhes conferir o devido lugar de sujeito de direitos, beneficiários de políticas públicas e privadas, evidencia-se um longo caminho ainda a percorrer.

Numa análise crítica dessa trajetória, Ribas (2002), ao discutir o papel da CORDE em frente a esse desafio, destaca:

[...] apesar de ter surgido (primeiramente na Presidência da República e hoje no Ministério da Justiça) a Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas com Deficiência – órgão que nasceu para costurar as interfaces das políticas públicas num programa social mais indivisível –, as ações governamentais continuaram pontuais, segmentadas e desconectadas. (p. 1).

Dessa forma, considerando que uma sociedade inclusiva que atenda e dê pertencimento de fato às pessoas com deficiência implica a articulação orgânica de seus diversos setores e

áreas, as ações governamentais perdem sentido se ainda se traduzirem por ações pontuais, isoladas e fragmentadas em variados núcleos de gestão e execução. Logo, para o compromisso inicial de qualquer instância setorial ou política inclusiva, a CORDE constitui-se como importante organismo articulador e integrador de ações inclusivas derivativas das diferentes esferas governamentais nas áreas de educação, saúde, trabalho, assistência social e outros setores da sociedade.

Por ser uma das áreas também responsável pela criação e efetivação de propostas inclusivas aos segmentos populacionais mais vulneráveis, o próximo Capítulo abordará o percurso histórico da assistência social enquanto setor e, posteriormente, como política pública, focalizando a atuação dirigida ao segmento da infância e adolescência, no âmbito da proteção social básica, e destacando a implementação de propostas e diretrizes de atendimento voltadas para pessoas com deficiência.

## **2 POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: FOCALIZANDO O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

A assistência mal posta pode ter efeito deseducativo típico porque ‘educa para a submissão’, à medida que, em vez de reforçar o desafio da emancipação, solapa a competência política de se fazer sujeito capaz da história própria. Em vez de suportar o projeto da autonomia, pode mergulhar o pobre em dependência irreversível, confirmando nele a idéia perversa de que a opressão somente pode ser superada pelo opressor, É preciso, pois, questionar aquela assistência que estiola ou mata a cidadania. (DEMO, 2002, p. 11).

Nas últimas décadas, mais precisamente a partir da promulgação da CF/88, que instituiu o sistema de seguridade social<sup>14</sup>, a assistência social iniciou seu processo de autoafirmação e sua execução sob o aporte de uma perspectiva de política pública do sistema brasileiro de proteção social.

Nesse contexto, a partir das diretrizes constitucionais de 1988, a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS), foi promulgada, regulamentando e definindo a assistência social como:

Direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (BRASIL, 1993, art. 1).

Com sua promulgação e regulamentação, houve um realinhamento conceitual da assistência social, com uma nova concepção de sua ação, propondo outro modelo de atuação para a superação do ranço da benemerência e do clientelismo, que caracterizou por longos anos essa área, vislumbrando a consolidação da assistência social no âmbito de uma política social. Assim, seu art. 2º estabelece como objetivos da assistência social:

- I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;

---

<sup>14</sup> O sistema de seguridade social, previsto a partir da CF/88 em termos de política social, engloba as políticas de saúde, previdência e assistência social (BOSCHETTI; SALVADOR, 2006).

**IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;**

**V - a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.**

Parágrafo único. A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais. (BRASIL, 1993, grifo nosso).

Ainda, tendo como base a noção de cidadania, as ações da assistência social passaram a focalizar o aprofundamento da construção de uma política social pública comprometida com a promoção e a defesa de direitos do cidadão enquanto sujeito de direitos. Essas ações começaram a se realizar por meio de um trabalho social, educativo e emancipador e pela busca da integração com as demais políticas públicas e a sociedade civil, visando ao enfrentamento da questão social e à universalização dos direitos sociais.

## **2.1 SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: ALGUMAS NOÇÕES**

Como vimos anteriormente, foi na esfera de um projeto político de seguridade social que a assistência social começou a se instituir como política pública.

Segundo Carvalho (2006, p. 124), “a assistência social é uma velha prática social, mas jovem política pública” e, nessa condição, vem se delineando pelos avanços de sua regulação pelo Estado e com a definição de parâmetros, prioridades e padrões. Nesse sentido, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) vem se construindo com a tarefa central de estabelecer os procedimentos técnicos e políticos que irão organizar, em âmbito nacional, a prestação de serviços e os programas e benefícios socioassistenciais. Ainda, cabe ao SUAS definir e organizar todo o trâmite processual de gestão e financiamento das ações em torno dessa política pública.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Sistema,

[...] cujo modelo de gestão é descentralizado e participativo, constitui-se na regulação e organização em todo território nacional dos serviços, programas,

projetos e benefícios socioassistenciais, de caráter continuado ou eventual, executados e providos por pessoas jurídicas de direito público sob critério universal e lógica de ação em rede hierarquizada e em articulação com iniciativas da sociedade civil. Além disso, o SUAS define e organiza os elementos essenciais e imprescindíveis à execução da política pública de assistência social, possibilitando a normatização dos padrões nos serviços, qualidade no atendimento aos usuários, indicadores de avaliação e resultado, nomenclatura dos serviços e da rede prestadora de serviços socioassistenciais. (BRASIL, 2010b).

Ainda, a sua implantação foi a principal deliberação da IV Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em Brasília, em 2003, evento histórico-político que trouxe inovações paradigmáticas à área da assistência social.

[...] a decisão coletiva de implantação do Sistema Único de Assistência Social, o SUAS, a partir do paradigma da universalização do direito à proteção social fundado na cidadania e abandonando as idéias tutelares e subalternas que (sub) identificam brasileiros como carentes, necessitados, miseráveis, discriminando-os do reconhecimento de *ser de direitos*. (LOPES, 2006, p. 80, grifo do autor).

Definida a implantação do SUAS no País, em 2004, foi elaborada e aprovada pela Secretaria Nacional de Assistência Social e pelo Conselho Nacional de Assistência Social a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que, atendendo ao disposto na CF/88 e na LOAS, definiu as novas bases de um modelo de gestão descentralizado e participativo para a política pública de assistência social, constituindo um sistema de regulação e organização do atendimento às necessidades de proteção e seguridade sociais, por meio de uma rede articulada de serviços continuados, benefícios, programas e projetos, focalizando como alvo de atendimento “um público que tem em comum as marcas da vulnerabilidade e do risco social, da pobreza e precária inclusão social.” (LOPES, 2006, p. 83).

De acordo com a PNAS, os serviços, benefícios e programas socioassistenciais são definidos como:

- Serviços: Atividades continuadas, definidas no artigo 23 da LOAS, que visam a melhoria da vida da população e cujas ações estejam voltadas para as necessidades básicas da população, observando os objetivos, princípios e diretrizes estabelecidas nessa lei. A Política Nacional de Assistência Social prevê seu ordenamento em rede, de acordo com os níveis de proteção social: básica e especial, de média e alta complexidade.
- Programas: Compreendem ações integradas e complementares, tratadas no artigo 24 da LOAS, com objetivos, tempo e área de abrangência definidos para

qualificar, incentivar, potencializar e melhorar os benefícios e os serviços assistenciais, não se caracterizando como ações continuadas.

- **Benefício de Prestação Continuada:** previsto nos artigos 20 e 21 da LOAS, é provido pelo governo federal, consistindo no repasse de 1 (um) salário mínimo mensal ao idoso (com 65 anos ou mais) e à **pessoa com deficiência** que comprovem não ter meios para suprir sua sobrevivência ou de tê-la suprida por sua família. Esse benefício compõe o nível de proteção social básica, sendo seu repasse efetuado diretamente ao beneficiário.

- **Benefícios Eventuais:** são previstos no artigo 22 da LOAS, e visam o pagamento de auxílio por natalidade ou morte, ou ainda outros que visem atender as necessidades advindas de situações de vulnerabilidade temporária, com prioridade para a criança, a família, o idoso, **a pessoa com deficiência**, a gestante, a nutriz e nos casos de calamidade pública.

- **Transferência de Renda:** programas que visam o repasse direto de recursos dos fundos de assistência social aos beneficiários como forma de acesso à renda, visando o combate à fome, à pobreza e outras formas de privação de direitos que levem à situação de vulnerabilidade social, criando possibilidades para a emancipação, o exercício da autonomia das famílias e indivíduos atendidos e o desenvolvimento local. (BRASIL, 2005, p. 19-20, grifo nosso).

Assim, embora caracterizada como uma política pública e de direito, a direção do caráter universalista da assistência social constitui-se no “campo das desigualdades, iniquidades e ausência de equidade” (YASBEK, 2004, p. 9), donde a premissa de centralidade ao atendimento aos que dela necessitarem, em face das suas necessidades emergentes ou permanentes.

Para a PNAS,

constitui o público usuário da Política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; **identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências;** exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL, 2004, p. 27, grifo nosso).

Carvalho (2006), por sua vez, especifica como público-alvo dessa política cidadãos e grupos excluídos “dos mecanismos e sistemas de seguridade social obtidos pela via do trabalho, do usufruto dos serviços das políticas públicas (saúde, educação, cultura, habitação, saneamento, etc.) e da inserção em sociabilidades sócio familiar.” (p. 124).

Nessa nova lógica, a organização e regulação das ações socioassistenciais e sua execução por meio da oferta de serviços continuados estabelecem-se no âmbito da proteção

social, estando as ações divididas e definidas em dois níveis de complexidade: Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE).<sup>15</sup> A PSB, na qual estão inseridos os CCAs, prevê um conjunto de serviços, programas e projetos voltado à prevenção de situações de risco, objetivando o desenvolvimento de potencialidades e aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Ainda, é um nível de proteção que visa atender as demandas de uma população, cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos, que se encontra submetida à situação de vulnerabilidade social, em virtude “da pobreza, privações (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou **por deficiências**, dentre outras).” (BRASIL, 2004, p. 28, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a proteção social básica

prevê o desenvolvimento de serviços, programas e projetos locais de acolhimento, convivência e socialização de famílias e de indivíduos, conforme identificação da situação de vulnerabilidade apresentada. Deverão **incluir as pessoas com deficiência e ser organizados em rede, de modo a inseri-las nas diversas ações ofertadas**. Os benefícios, tanto de prestação continuada como os eventuais, compõem a proteção social básica, dada a natureza de sua realização. (BRASIL, 2004, p. 28, grifo nosso).

Além da oferta de diversas ações, elencadas nas diretrizes da PNAS e que compõem a proteção básica, outro aspecto que merece destaque é a previsão de articulação com as demais políticas, para cumprir as finalidades de superação da vulnerabilidade, prevenção e redução de riscos pessoais e sociais e protagonismo das famílias e dos indivíduos em atendimento.

Por se tratar de uma política de extensão nacional, cujas diretrizes balizam as políticas públicas municipais, a seguir serão apresentados alguns aspectos da implantação dessa política no município de São Paulo e o atendimento ofertado às crianças e adolescentes nos CCAs, para, em seguida, situar nesse contexto o atendimento desse público com deficiência.

---

<sup>15</sup> A PSE do SUAS é destinada ao atendimento de famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras situações de violação dos direitos. Seus serviços têm estreita interface com o sistema de garantia de direito, exigindo, muitas vezes, uma gestão mais complexa e compartilhada com o Poder Judiciário, o Ministério Público e outros órgãos e ações do Executivo (BRASIL, 2010b).

## **2.2 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E A OFERTA DE SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS**

Para atender aos dispositivos do SUAS e da PNAS, a SMADS tem se mobilizado para desenvolver suas ações em consonância com eles, desencadeando, assim, inúmeras medidas, que representam significativos passos em direção à consolidação da assistência social como política pública. Entre as diversas linhas de atuação da assistência social para atingir tal finalidade, destacaremos a oferta de serviços socioassistenciais.

A partir de 2003, no contexto das mudanças paradigmáticas na assistência social e sob a ótica de uma gestão democrática, participativa e transparente, outro modelo de efetivação de convênios com organizações sociais estabelece-se para a constituição da rede de serviços socioassistenciais. Dessa forma, as audiências públicas, procedimento amparado pela Lei nº 13.153, de 22 de junho de 2001, e regulamentado pelo Decreto nº 43.698, de 2 de setembro de 2003, passaram a figurar como meio no processo de fixação dos convênios sob o prisma das relações de parceria entre o poder público e a sociedade civil.

Tais relações de parceria entre a municipalidade e as ONGs conveniadas embutem a ideia de que tais organizações constituem partes fundamentais na execução da política, pois, à medida que estão alocadas em diversas e diferentes regiões da cidade, podem levar os serviços socioassistenciais a quem deles necessitar, de forma a favorecer o exercício de uma gestão descentralizada e territorializada. Cabe lembrar que, segundo a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS),

a rede socioassistencial é um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade que ofertam e operam benefícios, serviços, programas e projetos, o que supõe a articulação dentre todas estas unidades de provisão de proteção social sob a hierarquia de básica e especial e ainda por níveis de complexidade. (BRASIL, 2005, p. 19).

No caso do município de São Paulo, a rede socioassistencial e a regulação das parcerias operadas via convênios são definidas em portarias municipais, seguindo as diretrizes da PNAS 2004, sendo que, durante praticamente todo o desenvolvimento da presente pesquisa, estava em vigência a Portaria nº 28/SMADS, de 29 de agosto de 2008, como documento municipal disciplinador dos serviços socioassistenciais prestados pela assistência social. No entanto,

recentemente, em 23 de dezembro de 2010, entrou em vigor a Portaria nº 46/SMADS, procedendo a alterações e adequações à portaria anterior, com o propósito de realinhar diretrizes, metodologia, orientações técnicas, quadro de recursos e fluxo dos processos, de acordo com a especificidade dos serviços que compõem a rede socioassistencial do município.

A oferta desses serviços socioassistenciais, executados tanto diretamente quanto via convênios celebrados com ONGs, compõe-se por uma rede de serviços direcionados ao atendimento da população demandante, composta por diferentes segmentos populacionais, entre eles, infância e adolescência, juventude, pessoas em situação de rua, com deficiência, idosos, famílias, mulheres etc. Ainda, compondo essa rede, estão os serviços voltados ao atendimento exclusivo de pessoas com deficiência e os CCAs, campo do presente estudo, que configuram espaços potenciais, porém inexplorados, para o atendimento do público com deficiência.

### **2.3 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

O atendimento às pessoas com algum tipo de deficiência no âmbito da SMADS fundamenta-se na legislação vigente<sup>16</sup>, fazendo-se, predominantemente, por meio dos serviços de proteção especial, sendo que, na PSE de média complexidade<sup>17</sup>, estão em funcionamento os Núcleos de Apoio à Inclusão Social para Pessoas com Deficiência, distribuídos nas cinco regiões da cidade.

De acordo com último Plano de Assistência Social (PLAS) de São Paulo, de 2006, esses serviços eram denominados Núcleos de Apoio à Habilitação e Reabilitação Social para Pessoas com Deficiência, cujo foco era a habilitação e reabilitação social, com a oferta de atividades psicossociais e socioeducativas, bem como de atendimento e acompanhamento sistemáticos, individuais e/ou em grupo, tendo como finalidades o desenvolvimento de potencialidades,

---

<sup>16</sup> Destacam-se os seguintes documentos legais: a CF/88; a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 – Normas Gerais – Direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência; Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 – LOAS; Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 – Plano Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004 – PNAS; Resolução nº 130, de 15 de julho de 2005 – NOB/SUAS; leis e decretos estaduais e municipais – acesso e adequação de edificações, mobiliários, concursos públicos, atendimento prioritário, isenção de tarifas de transporte, estacionamento etc.; normas e declarações internacionais.

<sup>17</sup> Os serviços de PSE de média complexidade devem oferecer atendimento e acompanhamento a famílias e indivíduos com direitos violados, cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos (BRASIL, 2010b).

competências e habilidades pessoais, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, como também o exercício da cidadania, visando assegurar direitos aos usuários e às suas famílias. Cumpre ressaltar que, em 2008, ocorreu apenas a mudança de nomenclatura, nada ocorrendo com as finalidades e outras diretrizes.

Recentemente, em 22 de dezembro de 2010, foi publicado, em Diário Oficial da Cidade, o PLAS de São Paulo para o período de 2009-2012, trazendo uma mudança de visão, ao estabelecer alterações na finalidade desses serviços, transferindo o foco na habilitação e reabilitação social para a inclusão social. Dessa forma, de acordo com o novo PLAS, são serviços que “tem por finalidade a garantia de direitos, o desenvolvimento de mecanismos de inclusão social, a equiparação de oportunidades e a participação efetiva das pessoas com deficiência, considerando suas necessidades individuais e sociais.” (SÃO PAULO, 2010a, p. 11).

Além disso, na Portaria nº 28/SMADS/2008, os Núcleos de Apoio à Inclusão Social para Pessoas com Deficiência foram divididos e classificados em I, II e III, de acordo com a faixa etária atendida, o que se manteve com a publicação da Portaria nº 46/SMADS/2010. Assim, configuram-se da seguinte forma:

- a) Núcleos de Apoio à Inclusão Social para Pessoas com Deficiência I: faixa etária de 0 a 6 anos;
- b) Núcleos de Apoio à Inclusão Social para Pessoas com Deficiência II: faixa etária de 6 a 14 anos;
- c) Núcleos de Apoio à Inclusão Social para Pessoas com Deficiência III: faixa etária a partir de 15 anos.

No Quadro 1, estão apresentados os objetivos estabelecidos para cada nível, de acordo com a faixa etária de trabalho.

**QUADRO 1** – Serviços de média complexidade e objetivos.

SERVIÇOS		OBJETIVOS
Núcleos de Apoio à Inclusão Social para Pessoas com Deficiência	I (de 0 a 6 anos)	Propiciar a estimulação psicossocial centrada no lúdico, favorecendo o desenvolvimento intelectual, emocional, psicomotor e social, assim como preparar suas famílias para atuar como principais agentes do seu desenvolvimento e da inclusão social.
	II e III (a partir de 6 anos)	Por meio das atividades socioeducativas, favorecer o desenvolvimento das capacidades adaptativas para a vida diária e prática: socialização, autonomia, autocuidado, estímulo à locomoção independente, desenvolvimento da comunicação e da linguagem, capacidade para resolução de problemas e respeito pelo outro e pelo ambiente, tendo como referência o desenvolvimento das competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas. Para aqueles que têm acima de 14 anos e considerando as possibilidades de cada um, são oferecidos oficinas e cursos, que visam à capacitação e à preparação para o mundo do trabalho, ao desenvolvimento de habilidades, a hábitos e atitudes, favorecendo a maior autonomia possível.

**Fonte:** São Paulo (2011a).

Ainda na PSE, estão os serviços de alta complexidade<sup>18</sup>, como o Centro de Acolhida para Jovens e Adultos com Deficiência, a Moradia Especial Provisória e o Sistema Integrado de Ações Intersecretariais (SIAI), cujos objetivos são apresentados no Quadro 2.

<sup>18</sup> Os serviços de PSE de alta complexidade são aqueles que garantem proteção integral, ou seja, moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido, para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e/ ou em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e/ou comunitário (BRASIL, 2010b).

**QUADRO 2** – Serviços de alta complexidade e objetivos.

SERVIÇOS	OBJETIVOS
Centro de Acolhida para Jovens e Adultos com Deficiência e Moradia Especial Provisória	Oferecer acolhimento a jovens e adultos com deficiência, cujos vínculos familiares estejam rompidos ou fragilizados e que não dispõem de condições de autossustentabilidade ou de retaguarda familiar temporária ou permanente ou que estejam em processo de desligamento de instituições de longa permanência.
Moradia Especial Provisória para pessoas com deficiência mental grave em situação de vulnerabilidade pessoal e social (SIAI)	O Projeto SIAI é uma parceria nas esferas dos Governos Estadual e Municipal, nas áreas de saúde e assistência social, objetivando oferecer acolhimento a jovens e adultos com deficiência mental grave, que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, em face da fragilização ou ruptura de vínculos familiares e comunitários, impossibilitando sua permanência na família. Proporciona atendimento a suas necessidades de acolhimento, alimentação, saúde e convivência social e comunitária.

**Fonte:** São Paulo (2010a).

As vagas e os propósitos dos serviços de proteção especial restringem-se, estritamente, ao público deficiente, por deficiência e de acordo com a especificidade que a ONG propõe atender. Logo, o trabalho de apoio à inclusão social que se pretende desenvolver gira em torno de determinada deficiência e público, aproximando-se do formato de serviços especializados.

Configurados dessa forma, esses serviços específicos para pessoas com deficiência não detêm características que indiquem a construção de ambientes inclusivos no que concerne ao favorecimento de convivência social heterogênea e plural, além de limitar o acesso às possíveis aprendizagens e (re)significações que daí podem derivar. Por outro lado, a PSB realiza, por meio de alguns de seus serviços, um ínfimo atendimento de pessoas com deficiência, uma vez que o atendimento representativo da SMADS concentra-se nos serviços de proteção especial.

Nesse sentido e por sua natureza de oferta de atenção, os CCAs indicam possibilidades de agregar, incluir num mesmo espaço, pessoas com e sem deficiência e de diferentes tipificações, edificando a ideia de construção de uma ambiência inclusiva nessas instituições. A admissão dessa ideia também vem sendo paulatinamente ratificada, com maior ênfase

enquanto metas e objetivos da assistência social do município de São Paulo, considerando-se os documentos legais e normativos que vêm sendo publicados nos últimos anos.

Assim, em 2008, documentos como os Editais de Chamamento para Celebração de Convênios, que são norteadores para a apresentação de propostas de trabalho dos futuros CCAs conveniados, começaram a ser publicados no Diário Oficial da Cidade, com explicitação textual da priorização de atendimento do público com deficiência, entre outros, no item ‘Condições de Acesso ao Serviço’.

Prioridade para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, ou seja, crianças e adolescentes identificadas em situação de trabalho infantil, em cumprimento de medidas socioeducativas, com fragilidade de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social, vítimas de violência doméstica, exploração e abuso sexual e **pessoas com deficiência**. (SÃO PAULO, 2008b, p. 9, grifo nosso).

Por sua vez, a Portaria nº 46/SMADS/2010, atualmente em vigor, explicita e enfatiza textualmente como dever o atendimento ao público com deficiência nos CCAs.

[...] **Deve atender crianças e adolescentes com deficiência**, retiradas do trabalho infantil e/ou submetidas a outras violações, com atividades que contribuam para re-significar vivências de isolamento, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e prevenção de situações de risco social. (SÃO PAULO, 2010b, p. 5, grifo nosso).

Da mesma forma, o PLAS 2009-2012, ao pautar os objetivos para a execução dos serviços socioassistenciais para crianças e adolescentes de 6 anos a 14 anos e 11 meses, destaca: “[...] Priorizar a inclusão, na rede de CCA, da demanda de crianças, adolescentes e jovens com deficiência e que tiveram seus direitos violados.” (SÃO PAULO, 2010a, p. 9). Além disso, traz, subliminarmente, a ideia de os serviços de proteção atuarem junto a pessoas com deficiência, ao descrever como um dos objetivos para cumprir as provisões de atendimento aos usuários dos Núcleos de Inclusão Social para pessoas com deficiência “reordenar a rede de serviços de atenção à pessoa com deficiência estabelecendo interface com a Proteção Social Básica” (SÃO PAULO, 2010a, p. 12), proteção na qual os CCAs incluem-se.

Assim, em face do exposto e da propositura vigente de ações inclusivas nos diversos setores da sociedade, entre os serviços socioassistenciais do município, os CCAs apresentam-

se como serviços potenciais e recomendados para o atendimento de crianças e adolescentes com deficiência, pois, além das finalidades previstas no âmbito da convivência, sociabilização e proteção social, também contribuem na ação educativa escolar, à medida que desenvolvem estratégias de trabalho junto ao público atendido, as quais favorecem o acesso e a permanência na escola e a ampliação do universo cultural e relacional, possibilitando outras e diferentes aprendizagens, para crianças e adolescentes com ou sem deficiência.

### **3 CENTROS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E ESCOLA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL**

Consiguientemente, exageramos el valor de la instrucción escolar, comparada con lo que se gana en el curso ordinário de la vida. Debemos, sin embargo, rectificar esta exageración, no depreciando la instrucción escolar, sino examinando aquella extensa y más eficiente educación provista por el curso ordinário de los sucesos, para iluminar los mejores procedimientos de enseñanza dentro de las paredes de la escuela. (DEWEY, 1960, p. 10).

#### **3.1 CONHECENDO OS CCAS**

Os CCAs são espaços de estar e de convívio destinados às crianças e adolescentes de 6 anos a 14 anos e 11 meses, de ambos os sexos, ofertados em horário alternado ao escolar, de segunda à sexta-feira, em jornada de 40 horas semanais, dividida em dois períodos diários iguais.

A Tabela Básica de Serviços de Assistência Social de 2006 especificando as ofertas e os padrões específicos exigidos pela SMADS para os tipos de serviços/projetos definia que essas instituições tinham como objetivo

oferecer proteção social prioritariamente às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco, assegurando espaços de referência para relações de afetividade, respeito e autoridade, sociabilidade e convivência grupal, ampliação do universo de trocas culturais, acesso à tecnologia e experimentação e participação na vida pública. (SÃO PAULO, 2006, p. 16-17).

Assim, os objetivos previstos para os CCAs em editais, portarias ou outros documentos baseavam-se no contido nessa tabela. Já em novembro de 2009, os objetivos estabelecidos pela municipalidade para esses serviços passaram a se basear na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, que afirma que os serviços para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos

tem por foco a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para re-significar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social. (BRASIL, 2009a).

Dessa forma, a recente Portaria Municipal nº 46/SMADS/2010, publicada no Diário Oficial da Cidade em 23 de dezembro de 2010, seguindo as novas orientações normativas, atualiza e estabelece como objetivo geral dessas instituições:

Oferecer proteção social à criança e adolescente, em situação de vulnerabilidade e risco, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, bem como favorecer aquisições para conquista da autonomia, do protagonismo e da cidadania, mediante o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. (SÃO PAULO, 2010b, p. 5).

E como objetivos específicos:

- Prevenir a institucionalização e a segregação de crianças e adolescentes, **especialmente aquelas com deficiência**, assegurando convivência familiar e comunitária;
- Promover acesso aos serviços das demais políticas públicas, em especial serviços de educação, saúde, cultura, esporte, lazer existentes no território;
- Disponibilizar informações sobre direitos e participação, oportunizando o exercício da cidadania;
- Possibilitar experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas habilidades;
- Favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários;
- Estimular a reinserção e permanência da criança e adolescente no sistema educacional;
- Assegurar espaço para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de solidariedade e respeito mútuo;
- Incentivar a participação na vida cotidiana do território desenvolvendo competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo;
- Desenvolver ações com as famílias para o fortalecimento de vínculos familiares e sociais, visando a proteção e o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. (SÃO PAULO, 2010b, p. 5, grifo nosso).

Vale ressaltar que esses objetivos não eliminam literalmente os vigentes anteriormente, apenas os atualizam, redimensionam e buscam maior alinhamento com os dispositivos do SUAS e da PNAS.

Quanto à sua organização administrativa e financeira, esta se encontra previamente determinada em portarias municipais regulamentadoras. A Portaria nº 28/SMADS/2008, por exemplo, contém a indicação do quadro de recursos humanos previsto para esses serviços, contemplando: função, nível de escolaridade, atribuições legais, carga horária e salários. Já a recém-publicada Portaria nº 46/SMADS/2010 fez ajustes e adequações nesse quadro, em relação ao nível de escolaridade exigido para as funções, notando-se as seguintes mudanças:

- a) Gerente de Serviço II: de nível médio ou superior para apenas nível superior;
- b) Cozinheiro: de ser alfabetizado para ensino fundamental;
- c) Auxiliar Administrativo: de nível médio para nível médio com conhecimento em informática.

Os profissionais que não detêm a escolaridade exigida terão um prazo de cinco anos, a partir da publicação da portaria, para adquiri-la. De forma resumida, o Quadro 3 mostra a configuração do quadro de recursos humanos em vigência.

**QUADRO 3** – Recursos humanos.

<b>FUNÇÃO</b>	<b>NÍVEL DE ESCOLARIDADE</b>	<b>QTDE.</b>	<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL</b>	<b>CUSTO DE CONTRAPARTIDA MUNICIPAL (R\$)</b>
<b>Gerente de Serviço II</b>	Nível superior	1	40 horas	2.459,37
<b>Assistente Técnico II</b>	Nível superior, preferencialmente assistente social, para trabalhar com famílias	1	40 horas Se assistente social, 30 horas, em cumprimento à Lei Federal nº 12.317/2010	1.452,91
<b>Auxiliar Administrativo</b>	Nível médio, com conhecimento em informática	1*, para serviços que tenham acima de 180 usuários	20 horas 40 horas	485,94 971,88

FUNÇÃO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	QTDE.	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CUSTO DE CONTRAPARTIDA MUNICIPAL (R\$)
<b>Orientador Socioeducativo II</b>	Nível médio	1* para cada 30 usuários	20 horas 40 horas	1.020,48 510,24
<b>Cozinheiro</b>	Ensino Fundamental	1	40 20	868,81 434,40
<b>Agente Operacional</b>	Alfabetizado	2* para cada 60 usuários, sendo um para a cozinha	20 horas 40 horas	354,94 709,88
<b>Oficineiro</b>				49,98/hora

**Fonte:** São Paulo (2010b, 2010c).

**Obs.:** \* Esses profissionais podem ser contratados em regime de 20 horas, porém, ao invés de 1, seriam 2, para totalizar a jornada diária de trabalho.

Na Portaria nº 28/SMADS/2008, também estavam definidos os demais elementos de despesas – alimentação, materiais para trabalho pedagógico e socioeducativo, concessionárias e outras despesas –, com os respectivos valores de custeio, para a utilização do recurso financeiro transferido, sendo que tais valores foram reajustados e estão redefinidos pela atual Portaria nº 47/SMADS/2010, perfazendo um valor *per capita* de R\$ 107,12. Vale ressaltar que esses valores são multiplicados pelo número de vagas conveniadas e somados ao valor do repasse para o custeio do quadro de recursos humanos necessário, totalizando o valor mensal da contrapartida municipal para a execução do serviço.

Durante o período de permanência das crianças e adolescentes nos CCAs – manhã ou tarde – são oferecidos um café ou um lanche e um almoço ou jantar, de acordo com o turno de frequência do usuário. Já quanto à proposta de trabalho socioeducativo e pedagógico, esta se caracteriza pela oferta e desenvolvimento de uma grade de atividades, que se diversificam em lúdicas, artísticas, culturais, socioambientais e recreativas e esportivas. Essas atividades socioeducativas circunscrevem-se no campo da educação não formal e objetivam a promoção de aprendizagens, com a finalidade de propiciar proteção social no âmbito de uma política pública com vistas à garantia de inclusão social e dignidade humana.

Dessa forma, o desenvolvimento e a efetividade das ações socioeducativas requerem interlocução com outras instâncias, como a escola, a família, a comunidade e a rede de serviços

destinados ao atendimento da população infanto-juvenil. Nesse sentido, o Caderno 1 dos Parâmetros Socioeducativos<sup>19</sup> destaca que as práticas socioeducativas

[...] se constroem por meio de processos e atividades não vinculadas ao sistema de méritos e níveis, típico do sistema escolar formal e possibilita aprendizagens articuladas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes, atualizando e complementando conhecimentos já trazidos por estes de sua vivência familiar e experiência cultural. (SÃO PAULO, 2007, p. 10).

Ainda de acordo com esse Caderno, as ações socioeducativas:

Concretizam a educação integral e se dão por meio do entrelaçamento da proteção social às características das práticas educacionais e culturais; o termo socioeducativa é tomado como qualificador da ação, designando um campo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de capacidades substantivas e valores éticos, estéticos e políticos a fim de promover o acesso e processamento de informações, a convivência em grupo na vida pública; têm como característica primordial o exercício da convivência social. Atentas à formação integral do cidadão de qualquer idade, associam conhecimento acadêmico, reconhecimento das tradições e inclusão social, com ênfase indiscutível na convivência. (SÃO PAULO, 2007, p. 10).

Logo, podemos considerar que, nesses espaços, subjaz aos propósitos de oferta de proteção social uma dimensão educativa da assistência social capaz de “promover o desabrochar de potencialidades pessoais, sociais, intelectuais e produtivas de seu público-alvo” (SÃO PAULO, 2007, p. 10), tornando o indivíduo “capaz de identificar situações excludentes e lutar contra estas.” (OLIVEIRA, 2008, p. 33). Nesse contexto, essas instituições têm atuado em uma linha complementar à escola, ofertando atividades de esportes, artes, cultura, preservação ambiental, apoio escolar, lazer, entre outras. Ainda, numa perspectiva socioeducativa, compondo com essa grade de ofertas, a convivência social, a cidadania e o reconhecimento dos processos psicossociais figuram como estratégias capazes de contribuir para amenizar e/ou intervir nos processos de exclusão social.

Por essa lente da complementaridade escolar, os CCAs, então, podem ser vistos como espaços onde muitas crianças e adolescentes encontram outras possibilidades educativas, que as auxiliam no desenvolvimento da leitura e da escrita, na expressão oral, no cálculo e na solução

---

<sup>19</sup> Esse caderno faz parte de um material produzido pelo CENPEC/SMADS e pela Fundação Itaú Social, com a finalidade de fomentar, fortalecer e redirecionar as práticas socioeducativas em curso, sendo composto de três cadernos: Caderno 1 – Síntese, com um resumo dos aspectos primordiais e abrangentes do tema; Caderno 2 – Conceitos e Políticas; e Caderno 3 – Trabalho socioeducativo com crianças e adolescentes de 6 a 18 anos.

de problemas, bem como na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, instrumentos e conteúdos que constituem a educação básica<sup>20</sup>, além de oferecerem oportunidades para a construção de alternativas de inclusão, o que significa aprender a acessar recursos que propiciem reivindicar direitos e exercitar a cidadania.

No conjunto das atividades socioeducativas, estão os jogos, as brincadeiras e as expressões da linguagem sob diferentes formas. Em relação aos jogos e brincadeiras, diversos autores (ANTUNES, 2004; KISHIMOTO, 1997; NEGRINE, 1994; PIAGET, 1976; VYGOTSKY, 1991) discutem a sua importância como meio de desenvolvimento das potencialidades afetivas e cognitivas sociais e intelectuais. De acordo com Negrine (1994),

- As atividades lúdicas possibilitam fomentar a ‘resiliência’, pois permitem a formação do autoconceito positivo;
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente;
- O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade;
- Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação;
- Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona idéias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Brincando a criança desenvolve potencialidades; ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua e cria. O brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo para a realidade infantil, possibilitando a criança a desenvolver a sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade, além de aprender a socializar-se. (p. 41).

Em relação à linguagem, as atividades desenvolvem-se por meio da facilitação do contato com livros, filmes, música, teatro, dança, museus, exposições e espetáculos, servindo como eixo para a convivência social e contribuindo para a ampliação de repertório linguístico e cultural.

---

<sup>20</sup> Souza (2002), em sua dissertação *Educação não formal e aquisição da educação básica: o espaço gente jovem*, explicita uma diferenciação entre o significado do termo ‘educação básica’ nos documentos de Jomtiem e do assumido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Segundo a autora, a diferença funda-se na temporalidade que ambos os documentos atribuem à educação básica, visto que a LDB define o seu término no ensino médio, enquanto a Jomtiem especifica, no nível escolar, a suficiência de um ensino fundamental bem realizado para prover os objetivos da educação básica. Além disso, outra diferença apontada situa-se na amplitude do termo ‘educação básica’, pois a Declaração de Jomtiem confere-lhe um sentido mais amplo, por ser um processo que acontece em diversas esferas da vida e instituições sociais, apesar de ter como agente principal a escola; já a LDB, dada a sua especificidade, restringe a concepção de educação básica apenas à instituição escolar.

Por esse prisma, podemos refletir com maior profundidade sobre os CCAs como instituições públicas integrantes da rede de serviços socioassistenciais do município de São Paulo que vêm atuando na interface proteção social-educação, complementando, portanto, a educação escolar, numa concepção ampla e integral de educação, em consonância com as indicações dos fóruns internacionais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE)/01, quando estes ampliam o conceito educacional, incorporando a família, as organizações da comunidade e outros setores sociais responsáveis pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Nessa direção, os CCAs, desenvolvendo suas ações por meio de relações educativas não formais, delineadas pela oferta de convívio, constituição e fortalecimento de vínculos sociais, podem ser considerados potencialmente qualificados como instituições aptas a desenvolver, em seus espaços, ações educativas também com pessoas com deficiência, inclusive em complementaridade à educação escolar.

Nesse sentido, Genesine (2005) relata uma experiência de crianças e adolescentes matriculados em rede regular de ensino que, após a inclusão em um espaço de educação não formal, em complementaridade à atividade escolar, apresentaram significativas aquisições nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos.

No espaço não formal, além da vivência com seus pares, essas crianças e adolescentes passaram a participar, com outras crianças, de uma série de atividades diversificadas, às quais não tinham acesso anteriormente [...] Observamos que fazia parte do programa de educação especial não só a inclusão de crianças e adolescentes, mas também a conscientização e o envolvimento de todos os outros frequentadores do espaço educacional, considerando crianças, adolescentes, educadores, merendeiras, serventes, pais, etc., em relação a esta necessidade e este direito [...] Durante esta experiência, as crianças e adolescentes ficaram mais independentes, autônomos e seguros para enfrentar a realidade escolar [...] passaram a apresentar progressos significativos na escola formal, pois reconquistaram a auto-estima, tiveram rótulos amenizados e suas habilidades e capacidades valorizadas. (p. 264).

Enfim, consolidar as parcerias entre o Poder Público e as ONGs para a oferta de serviços de qualidade que possam, com efetividade, viabilizar a inclusão de grupos vulneráveis na sociedade, favorecendo o empoderamento social e o exercício dos princípios de cidadania, direitos e responsabilidades que lhes são devidos, tem consistido em um dos desafios da assistência social, sendo outro desafio para cumprir tal finalidade a promoção de articulação com outras políticas públicas.

Assim colocado, o trabalho dos CCAs demonstra-se passível de articulação e integração com outras políticas públicas e, em especial, com a política educacional, visto o compartilhamento de público atendido nas escolas de ensino fundamental I e II e a natureza educativa das ações previstas para esses serviços socioassistenciais como um eixo complementar à tarefa educacional.

### **3.2 EDUCAÇÃO COMO PROSPECÇÃO DE DESENVOLVIMENTO**

A concepção de educação e suas transformações têm íntima relação com a concepção de vida espelhada na filosofia predominante que estrutura a sociedade a cada época. Dessa forma, a educação, em nossa sociedade, é compreendida como ação pública primordial para a formação de gerações capazes de conduzir os destinos da humanidade, tornando-se imprescindível na vida das pessoas e constituindo direito legal constituído.

Falando-se de Brasil, país notadamente marcado pela pobreza e por severas desigualdades sociais, a educação é também considerada como uma dívida social com uma parcela da população submetida às mazelas da exclusão. Assim, faz-se consenso em nosso meio que a educação consiste em um dos pilares essenciais na construção de qualquer projeto de desenvolvimento nacional.

Nesse aspecto, a educação é compreendida como uma das vias concebidas para a melhoria dos indicadores sociais e para a superação de condições excludentes ocasionadas pela pobreza, pela diversidade e pelas diferenças, que vulnerabilizam um extenso universo de pessoas.

Silva (1996), ao abordar a ideia de educação e Modernidade, diz: “A idéia de educação, que é parte essencial do senso comum moderno, está montada nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento desses ideais.” (p. 253).

Já para Denari (2004),

é mediante a educação que homem pode aperfeiçoar-se e transcender, aumentar seus conhecimentos de mundo, tornar-se responsável e conquistar

independência e auto-suficiência. Portanto, privar uma pessoa de educação, significa privá-la, também, de seus mais legítimos direitos. (p. 278).

Ainda, de acordo com Libâneo (2001), a educação

[...] compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação, é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana, individual e grupal. (p. 7).

Por fim, Mittler (2003), escrevendo sobre a educação como um imperativo global, cita o Relatório Delors (UNESCO, 1996), quando este faz referências à educação como um dos principais meios disponíveis para fomentar uma forma mais profunda e harmoniosa de desenvolvimento humano, capaz de reduzir a pobreza, a exclusão, a ignorância, a opressão e a guerra. Portanto, é fato genuíno que prover educação com qualidade e para todos é prioridade absoluta, objetivo urgente e coletivo, mediante um projeto de sociedade pautado por ideais inclusivos e democráticos.

Entretanto, não basta apenas efetivar o direito à educação como direito social constituído nos textos legais, provisionando recursos e assegurando o acesso à escola; é urgente qualificar a educação, numa conjugação entre sociedade de produção, difusão de conhecimento e formação para a cidadania.

### **3.3 ESCOLA, UM *LOCUS* DE EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO, OUTROS *LOCI* EM PARCERIA COM A ESCOLA**

Retomando brevemente o recente curso histórico da educação, nas sociedades modernas, sob forte influência dos processos de urbanização, a escola passou a se configurar como cenário, por excelência, onde se realizava toda a prática educacional. Foi a partir dessa época que a educação delineada, exclusivamente, pelos saberes escolares e por mecanismos classificatórios e certificatórios ganhou o caráter de formalidade.

Nesse sentido, Ghanem (2008) ressalta, na história da humanidade, que a educação escolar já existia séculos antes de Cristo, na Antiguidade Clássica. Porém, não foi este o elemento que lhe atribuiu um caráter formal, mas sim os procedimentos de certificação, que selecionam e excluem, diante de um mercado de profissões que começou a se configurar há cerca de 250 anos. Assim, a educação escolar, então movida por um fim político e baseada numa função econômica, passou a ser reconhecida como pública e de responsabilidade do Estado quanto à sua provisão e financiamento, “servindo de modelo a outros processos educacionais e tornou-se objeto quase exclusivo de formulação de políticas educacionais.” (GHANEM, 2008, p. 60).

Já nas sociedades contemporâneas, mudanças operam-se nos cenários político, econômico e social com o advento da globalização, de modo que novas roupagens do movimento inclusão-exclusão desenham-se e novos olhares e exigências educacionais determinam-se.

Para Ghon (1999),

[...] o processo da exclusão social, que já não se limita à categoria das camadas populares, historicamente excluídas das condições condignas de renda/salário, saúde, educação, moradia, transportes, etc. [...] Neste novo cenário, as lutas sociais relevantes serão pela inclusão social de setores sociais que antes eram excluídos por estarem em desigualdade socioeconômica e que agora estão excluídos também por suas desigualdades socioculturais (dadas pelo sistema educacional, pela raça, etnia, sexo, etc.). (p. 9-12).

Abib (2005), por sua vez, ao discorrer sobre a educação no contexto das mudanças produzidas pelo processo de globalização, destaca a dificuldade desse campo em acompanhar as mudanças e as demandas sociais que tais transformações trouxeram para a sociedade, o que acaba por dificultar a garantia de “uma formação crítica, integral, qualificada e universalizada” (p. 390) aos brasileiros, grande parte alijada, inclusive, desse direito fundamental garantido em documentos e legislação vigentes.

Assim, em meio a essa crise e a partir de outras experiências e campos de atuação, surgem iniciativas propondo alternativas pedagógicas no sentido de viabilizar uma intervenção político-pedagógica junto às camadas populares excluídas do acesso a uma educação de qualidade.

Oliveira (2008), para explicar a necessidade de revisão da educação formal e o surgimento de outras propostas em educação, retoma o panorama do Brasil de 1960 até 1990,

fazendo um retrato das condições de desenvolvimento econômico do País, norteadas por uma sociedade industrializada, em direção à adesão de uma orientação neoliberal de desenvolvimento que “desmantela políticas sociais, reorganiza o quadro econômico, altera relações de trabalho, tira de si a responsabilidade sobre a garantia dos direitos universais da população, dividindo-a com a sociedade civil.” (p. 37).

Nesse novo cenário globalizado, a educação, como política de largo alcance, adquire centralidade nos discursos políticos; como consequência, a política de educação passa a ser convocada a assumir um caráter mais abrangente, adentrando searas que se circunscrevem no campo da política social, em face das novas demandas sociais que se instauram. Entretanto, apesar de a escola cumprir um papel fundamental e central nesse processo, pela forma que se encontra administrativa, política e pedagogicamente organizada (ou desorganizada), por seus princípios de funcionamento ideologicamente demarcados pela lógica de corte neoliberal e por seu foco de atuação exposto nos processos de escolarização, via desenvolvimento das competências básicas de leitura, escrita e cálculo, ela encontra dificuldades gritantes para efetivar diferentes ações, em consonância com o papel a que está sendo conclamada a assumir.

Nesse contexto, para o intento de uma educação de caráter mais abrangente, os saberes tipicamente escolares, apesar de fundamentais para o avanço de uma sociedade, não se mostram plenamente suficientes<sup>21</sup>; em outras palavras, as práticas tradicionalmente educacionais evidenciam-se limitadas quando a exigência à escola passa a ser, também, a de promover mecanismos de inclusão social e formação para o exercício da cidadania.

Por outro lado, as práticas educativas de outras instituições, como, por exemplo, os CCAs, também se deparam com seus limites para o alcance do desenvolvimento integral de seu público. Desse modo, em frente ao reconhecimento das possibilidades e limites de cada instituição, a ideia de atuar em rede pronuncia-se, constituindo-se em relações de complementaridade e interdependência.

Essa atuação em rede pode se realizar de algumas formas e, dadas as características do campo de estudo analisado, trabalhamos aqui com o conceito de intersetorialidade. Nessa direção, Guará et al. (1998, p. 13), ao classificarem alguns tipos de redes, definem as redes intersetoriais como

---

<sup>21</sup> Demo (2002), ao correlacionar os desafios da assistência social e da educação como políticas emancipatórias, afirma que a prestação de serviços na assistência não é mais importante do que o ato pedagógico voltado à cidadania, implícito em suas ações. Ainda para o autor, em assistência, a mera concessão de benefícios pode ser muito prejudicial ao pobre e, em educação, “apenas alfabetizar não basta, pois é sempre possível ‘imbecilizar’.” (p. 113).

[...] aquelas que articulam o conjunto das organizações governamentais, não governamentais e informais, comunidades, profissionais, serviços, programas sociais, setor privado, bem como as redes setoriais, priorizando o atendimento integral às necessidades dos segmentos vulnerabilizados socialmente.

Já para Junqueira e Inojosa (1997), a intersectorialidade na gestão pública define-se como a “articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social.” (p. 24). Sposati (2006), por sua vez, salienta que: “[...] a intersectorialidade pode trazer mais qualidade por permitir ultrapassar limites que, a princípio, ocorreriam numa abordagem somente setorial.” (p. 37). Logo, não se trata de assumir políticas sociais no corpo das políticas educacionais, mas, possivelmente, de projetar a ideia de composição de fazeres entre políticas, uma vez que o conceito de educação vem sendo ampliado, transcendendo os muros da escola, para outros e variados espaços de aprendizagem.

### **3.4 AMPLIANDO A VISÃO SOBRE EDUCAÇÃO: ALGUNS MARCOS DOCUMENTAIS**

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, em 1948, os direitos sociais foram incorporados no corpo dos direitos humanos universais, sendo que, no Brasil, eles só adquiriram uma concepção universalista com a promulgação da CF/88. A partir daí, outros documentos legais e novas leis nasceram, com a finalidade de assegurar os direitos sociais previstos, servindo como marcos na construção de políticas de atendimento universais. Nesse sentido, entre os marcos asseguradores de garantias legais quanto ao direito à educação, podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a LDB, em 1996.

De outro lado, a comunidade internacional também começou a discutir a educação como direito universal. Assim, em 1990, foi realizada, na Tailândia, a Conferência Mundial de Jontiem, da qual resultou a elaboração de um documento intitulado Declaração Mundial de Educação para Todos (EPT), do qual o Brasil é um dos países signatários. Esse documento destacou o agravamento das desigualdades sociais pela falta de educação básica, direito fundamental de toda pessoa e via capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e de promover o desenvolvimento humano.

Dessa forma, um novo paradigma educacional surgiu, preconizando uma Escola para Todos como meio de garantir a igualdade de oportunidades a todo e qualquer cidadão e trazendo uma visão ampliada do conceito de educação, apoiada em princípios transformadores e inovadores. Nesse sentido, podemos citar o artigo 5º da Declaração, que prevê a ampliação dos meios e do raio de ação da Educação Básica, reconhecendo que:

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

- A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja **através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.**
- O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. **Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado.**
- As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. **Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais.**
- **Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais.** Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos. Estes componentes devem constituir um sistema integrado – complementar interativo e de padrões comparáveis - e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida. (UNESCO, 2000, grifo nosso).

A visão, o compromisso coletivo e a obrigação dos governos em assegurar que os objetivos e metas da Declaração Mundial de Educação para Todos fossem mantidos e

alcançados foram reafirmados pelo *Marco de ação de Dakar – Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos*, texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, no ano de 2000.

Entre o corpo de compromissos e objetivos ratificados pela Declaração de Dakar, ainda em frente à expansão do conceito de educação, destacamos os seguintes itens:

7. Nós nos comprometemos a atingir os seguintes objetivos:

I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente **para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;**  
 III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, **à habilidades para a vida e à programas de formação para a cidadania;**

8. Para atingir esses objetivos, nós, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação, nos comprometemos a:

II. promover políticas de Educação para Todos **dentro de marco setorial integrado e sustentável**, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento;

III. **assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação.** (UNESCO, 2000, grifo nosso).

Por sua vez, na LDB/96, que regulamenta a educação escolar, encontramos, já em seu art. 1º, a educação enunciada de maneira ampliada:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Souza (2002 apud OLIVEIRA, 2008) afirma que, por ter sido o Brasil país signatário da Conferência, é possível inferir influências do texto da Jontiem no da LDB, muito embora aquela atribua um “significado mais amplo à educação” (p. 36) e prescreva “possibilidades mais abertas sobre os significados da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (p.36), enquanto a LDB restringe-se à especificidade da educação escolar.

Ainda na LDB/96, nos arts. 2º e 3º, que enunciam a finalidade e os princípios da educação nacional, é possível perceber a orientação de uma concepção de educação que atribui

valor às experiências extraescolares e aos vínculos da escola com o trabalho e com as práticas sociais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
  - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - VII - valorização do profissional da educação escolar;
  - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
  - IX - garantia de padrão de qualidade;
  - X - **valorização da experiência extra-escolar;**
  - XI - **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.**
- (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Já nos arts. 34 e 87, estão embutidas as proposições da oferta de uma jornada escolar de, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, com prescrição de aumento progressivo do período de permanência na escola, objetivando o regime de escolas de tempo integral, de modo a possibilitar um maior tempo para novas e diferentes oportunidades educativas.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Essa jornada escolar ampliada, de certa forma, denuncia a insuficiência do tempo dedicado à educação, porém essa noção de tempo parece transcender a mera questão cronológica com a ampliação do tempo de permanência, delongando as atividades desenvolvidas nas horas iniciais, uma vez que é possível redimensionar esse tempo, bem como a proposta de sua utilização, numa visão de educação integral.

Para apreender a concepção atribuída ao conceito de educação integral, em 1999, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte, Cultura e Ação Continuada (Cenpec) realizou uma pesquisa bibliográfica, que consistiu no levantamento, seleção e elaboração de resumos de livros, artigos, dissertações e teses focalizando a educação integral, implícita ou explicitamente, em variados aspectos em que as práticas educativas operam (ações complementares à escola, ações comunitárias, reforço escolar, arte, esporte e educação, período integral, crianças em situação de risco etc.). Os resultados dessa pesquisa identificaram variados entendimentos sobre o assunto, como, por exemplo:

- a) educação integral como formação integral: pressupõe o desenvolvimento integral do sujeito, em suas variadas dimensões, saberes e relações, compreendendo-o em sua integralidade e o formando em sua globalidade;
- b) educação integral como articulação de conhecimentos e disciplinas: pressupõe a organização de um currículo baseado em abordagens interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares do conhecimento, questionando a divisão da ciência moderna em partes e propondo uma articulação curricular abrangente, global, integral;
- c) educação integral como articulação de aprendizagens a partir de projetos temáticos: pressupõe a aprendizagem pela articulação de experiências e vivências, a partir de temas que servirão de eixo organizativo para o desenvolvimento de outras competências. A partir de um projeto, desencadeiam-se outros, de acordo com as necessidades das pessoas;
- d) educação integral na perspectiva de tempo integral: pressupõe tempo integral de atendimento, com ampliação da jornada escolar.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> As experiências de escola de tempo integral mais conhecidas na educação brasileira são o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) – Escola Parque, na Bahia, em 1950, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, em 1980, ligados, respectivamente, aos nomes dos educadores brasileiros Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Esses projetos sofreram descontinuidade, frente às dificuldades de implantação, ao alto custo de funcionamento e a não aceitação de alguns críticos, que compreendiam tal medida como um desvio do foco da escola, cuja matéria era de competência da proteção social, foco da assistência social ou de outras instâncias públicas.

Assim, é na visão de educação integral que pressupõe o desenvolvimento integral do sujeito que se assentam os objetivos da educação não formal, a qual pode se realizar em outros tempos e espaços que não os escolares.

Retornando à LDB, para Ernica (2006), trata-se de uma lei que admite possibilidade de um atendimento integral, dentro das propostas de educação integral, uma vez que, de acordo com o que ela dispõe, há várias possibilidades para viabilizar esse projeto, sendo possível “fortalecer o trabalho em conjunto da escola com outras organizações da sociedade civil dedicadas à educação não-escolar.” (p. 27).

Guará (2003), por sua vez, discorrendo sobre a necessidade de avanços e expansão na educação e sobre a insuficiência do tempo dedicado à educação em face dos desafios do século XXI na formação de crianças e jovens, aponta que tais indicações legais vão de encontro às expectativas de ampliação de tempo de estudo por meio do sistema público de ensino, como também pela participação de outras organizações que atuam na interface educação-proteção social, como, por exemplo, os CCAs.

Sobre essa afirmação, o texto para referência para o debate nacional sobre educação integral do Ministério da Educação (MEC) ressalta que

[...] a participação dessas organizações exige que suas ações e intervenções constituam-se como respostas a demandas diagnosticadas no âmbito da própria escola e, como tal, precisam estar impressas no seu projeto político-pedagógico. Caso contrário, o papel de tais organizações, quando muito, poderá restringir-se tão somente ao caráter da proteção social. (BRASIL, 2009b, p. 22).

Note-se, nesse trecho, a ressalva de algumas condições para que a escola possa compor com as organizações o processo educativo: por um lado, parecem indicar pretensão de articulação e integralidade de ações e, por outro, podem estar expressando uma tentativa de demarcar hegemonicamente o lugar da escola na educação.

Discorrendo sobre a ideia de desenvolvimento integral a partir da atual legislação que versa sobre a educação, Guará (2003) afirma que:

As indicações legais sinalizam que o direito à educação precisará ir além da garantia formal do acesso à escola para possibilitar o desenvolvimento integral de crianças e jovens, assegurando ganhos de aprendizagem em todas as áreas da vida. A ideia de desenvolvimento integral tem como escopo o enriquecimento de todas as potencialidades da criança, para que concorram

tanto para o sucesso da aprendizagem escolar, quanto para seu crescimento pessoal e social. (p. 36).

Assim, na direção de um sistema articulado e integrado para a promoção de uma educação integral, em consonância com as disposições da CF/88 e da LDB/96, o ECA, no capítulo IV, art. 53, anuncia o direito à educação em composição com o direito à cultura, ao esporte e ao lazer, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente e o preparo para a cidadania. Já o PNE/2001, em consonância com as orientações legais da CF/88, da LDB/96 e das orientações de Jontiem, faz menção valorativa à educação integral, como uma alternativa possível para a formação integral da pessoa.

Entre os seus objetivos e metas estão contempladas a ampliação progressiva da jornada escolar para um período mínimo de 7 horas diárias e a ampliação do atendimento social nas escolas de tempo integral, especialmente à população de menor renda, com a provisão de alimentação, apoio a tarefas escolares e práticas de esportes e atividades artísticas, por meio de ações socioeducativas nos moldes do Programa Renda Mínima.<sup>23</sup> Trata-se, assim, de um conjunto de perspectivas conceituais e legais que indica uma tendência legítima aos propósitos de uma educação ampliada, concebida como integral a partir de uma concepção de desenvolvimento e formação integral de sujeito, com base na complementação das ações educativas escolares com ações educativas contempladas no bojo dos arranjos não formais de educação.

Ainda, no espectro desses fundamentos que norteiam documentos internacionais e nacionais sobre políticas educacionais, podemos também destacar seus reflexos, repercussão e alguns avanços nessa seara de discussão e na pauta de ação quanto à educação voltada à população com deficiência. Nesse sentido, a partir dos documentos embaixadores para a concepção e a prática educacionais até aqui citados, a população com deficiência começa a se tornar visível enquanto detentora de direitos, logo, com direito à fruição do espaço escolar e dos variados processos educativos.

---

<sup>23</sup> Os programas de transferência de renda determinam algumas condicionalidades às famílias beneficiárias. De acordo com o MDS, as “condicionalidades são os compromissos nas áreas da Educação, da Saúde e Assistência Social assumidos pelas famílias e que precisam ser cumpridos para que elas continuem a receber o benefício do Bolsa Família.” (BRASIL, 2010c). No âmbito da saúde, crianças com até sete anos devem ser vacinadas e estar sob acompanhamento constante, assim como gestantes e mulheres que estão amamentando, entre 14 e 44 anos. Já no âmbito da educação, os filhos com idade entre 6 e 17 anos devem estar matriculados na escola e se deve periodicamente comprovar a assiduidade. Por fim, no âmbito da assistência social, além da previsão de acompanhamento social dessas famílias por meio de ações socioeducativas, também é recomendada a inclusão de crianças e adolescentes de até 15 anos, em risco ou retiradas do trabalho infantil, em serviços socioeducativos, com comprovação de uma frequência mínima de 85% (BRASIL, 2010c).

Assim, em junho de 1994, de encontro à meta de universalização da escola prevista na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, outra conferência mundial foi realizada, organizada pelo governo da Espanha, em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO), produzindo novo documento, subscrito por 92 países e 25 organizações internacionais, intitulado Declaração de Salamanca. Além de reafirmar o compromisso com a educação para todos, esse documento trouxe, em sua essência, a preocupação com a inserção na escola das crianças com deficiência em situação de exclusão escolar, lembrando os governos que as crianças com dificuldades e deficiência também deveriam ser incluídas em seus planos nacionais de educação, convocando-os a “[...] adotar, com força da lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário.” (UNESCO, 1994, p. 10).

Ainda, preconizou sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, reforçando a urgência de prover oportunidades educacionais de ensino regular às crianças, jovens e adultos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais,<sup>24</sup> sugerindo um conjunto de práticas e ações, no sentido de viabilizar o acesso à escola comum e proporcionar qualidade de atendimento e garantia de direitos a esse público.

Segundo a Declaração,

[...] as escolas comuns com esta orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e de dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. 10).

O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é: todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças; logo, essas escolas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender, adaptando-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurando um

---

<sup>24</sup> “O ‘especial’ refere-se às condições requeridas por alguns alunos, que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam essas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, de comunicação e sinalização e de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados, bem como a formação continuada para o conjunto do magistério.” (SOUSA; PRIETO, 2002, p. 124).

ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com a comunidade (UNESCO, 1994, p. 10).

Assim como na Declaração de Jontiem, que preconiza a participação de outros atores e instâncias no processo educativo, nesse documento encontramos indicação de que a educação de alunos com deficiência deve se fazer, também, com o entrosamento com a comunidade e em articulação com os recursos da rede. Nesse sentido, entre as diretrizes de ação propostas para o plano nacional, diz a Declaração:

F - Participação da Comunidade – Os ministérios da educação e as escolas não devem ser os únicos a dispensar o ensino a crianças com necessidades educativas especiais. Isso exige também a cooperação das famílias e a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias e apoio de todos os cidadãos.

G - Recursos Necessários – [...] será necessário chegar a um compromisso político, tanto no nível nacional como no da comunidade, para a alocação de novos recursos ou o remanejamento dos já existentes. As comunidades devem desempenhar um papel essencial na criação de escolas integradoras. [...] Constitui meio eficaz de obter o máximo proveito dos recursos humanos, institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos diversos serviços ministeriais (educação, saúde, bem-estar social, trabalho, juventude, etc.), de autoridades territoriais e locais e outras instituições especializadas. (UNESCO, 1994, p. 47).

Sob o marco dessas duas Conferências e da força dos respectivos documentos nelas produzidos, a educação inclusiva, na dimensão do atendimento às pessoas com deficiência, começou a ganhar identidade, de modo que muitos outros documentos, internacionais e nacionais, foram aprovados com o intuito de contribuir na construção de políticas públicas de natureza inclusiva voltadas às pessoas com deficiência, inclusive prevendo a intersetorialidade de ações e a interseção de possibilidades educativas.

### **3.5 EDUCAÇÃO INFORMAL, FORMAL E NÃO FORMAL: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS COMPONDO O CAMPO EDUCACIONAL**

É amplamente reconhecida e propagada a importância da educação na vida dos seres humanos, como um dos principais meios de acesso à fruição do conjunto de bens e serviços que

uma sociedade oferece e como requisito fundamental para a formação e desenvolvimento humanos. Para tanto, a educação consagrou-se como direito legalmente constituído, a ser garantido em quase todos os países, além de tornar-se uma via fundamental para a conquista dos demais direitos, especialmente, do direito à cidadania.

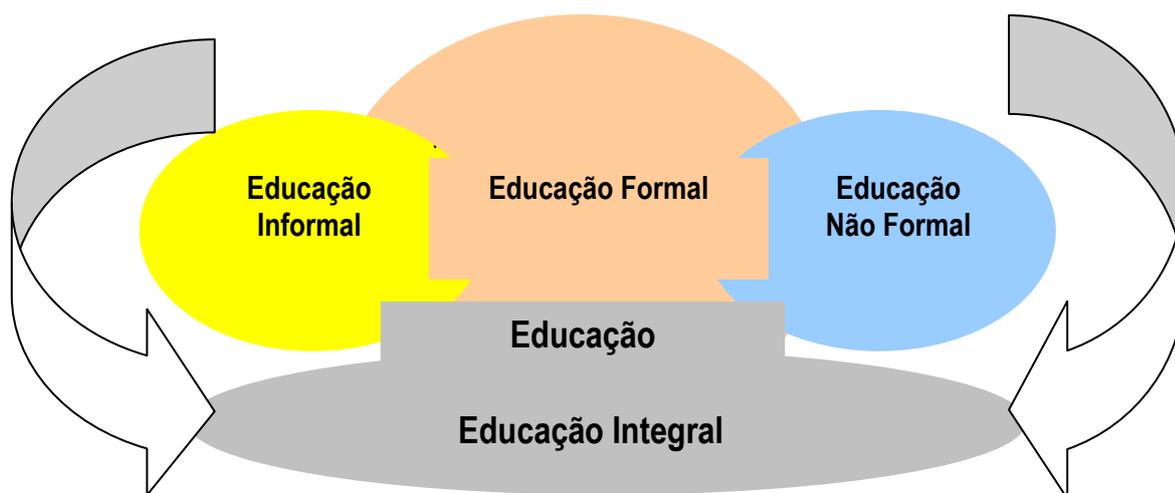
Mediante tais finalidades, torna-se, por consequência, imprescindível ampliar os horizontes do conceito tradicional de educação, compreendendo-a como uma extensa área capaz de agregar diferentes possibilidades educativas, que se conjugam, complementam ou, ainda, suplementam para dar integralidade ao ato educativo.

Nesse contexto, a educação é um fenômeno que se dá ao longo da vida das pessoas, num processo contínuo e permanente, em diferentes e variadas agências de aprendizagem e mediada por diversos interlocutores; encontramos educação na família, na comunidade, na escola, nos espaços culturais, esportivos e midiáticos, nas ONGs, entre outros lugares, institucionalizados ou não, sendo que os processos educacionais desdobram-se e se entrelaçam.

Provavelmente, a idéia (porque talvez se trate mesmo de uma idéia ou lema, mais que de um conceito) de educação permanente seja o primeiro recurso terminológico de que a linguagem pedagógica se valeu para, entre outras coisas, legitimar novas instituições, novos meios e recursos educacionais não escolares. O que se expressa em ‘educação permanente’ é que as pessoas podem educar-nos sempre: desde que nascemos (ou antes, segundos antes) até quando morremos. (TRILLA, 2008, p. 25, grifo do autor).

Dada a variedade de elementos que norteiam esse conjunto de processos educacionais, Trilla (2008) destaca a importância de distinguir esses processos uns dos outros, estabelecendo a condição comum entre eles, para que se possa deles continuar falando com algum sentido. Nesse sentido, podemos considerar as expressões ‘educação informal’, ‘educação formal’ e ‘educação não formal’ como diferentes processos educacionais, com alguma condição comum entre eles, mas distintos entre si por critérios de metodologia, procedimentos, agentes, instituição ou marco no qual se inauguraram; contudo, todos como práticas educativas do conjunto global da expressão ‘educação’.

Exemplificando, a Figura 1 ilustra o entrelaçamento entre as perspectivas educativas informal, formal e não formal, com suas especificidades enquanto processos educacionais que se conjecturam em uma visão ampliada do conceito de educação. Nesse contexto, alargando um pouco mais a significação da expressão ‘educação’, temos representada ainda, nessa Figura, a educação integral, embasando essa concepção educacional.



**FIGURA 1** – Educação integral embasando a concepção educacional, em uma visão ampliada do conceito de educação.

Lisita (2007), por sua vez, ao resenhar uma das obras de Libâneo,<sup>25</sup> destaca as ideias do autor sobre uma visão da pedagogia fundamentada em um conceito ampliado de educação, que engloba práticas educativas de educação informal, não formal e formal, associando-as e as distinguindo da seguinte forma:

[...] as práticas educativas não se restringem à escola ou à família. Elas ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades. Entre essas práticas, há as que acontecem de forma difusa e dispersa, são as que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação de moda não intencional e não institucionalizado, configurando a educação informal. Há também, as práticas realizadas em instituições não convencionais de educação, mas com um certo nível de intencionalidade e sistematização, tais como as que se verificam nas organizações profissionais, nos meios de comunicação, nas agências formativas para grupos sociais específicos, caracterizando a educação não formal. Existem, ainda, as práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino, compreendendo o que o autor denomina educação formal (p. 513).

Já para Gadotti (2005), de certa forma, toda educação é formal, pela sua intencionalidade, porém ocorre em espaços e tempos diferentes, demarcando cenários do formal e do não formal.

<sup>25</sup> LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

[...] o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, seqüencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. (p. 2, grifos do autor).

Ainda, esse autor descreve a educação formal em face da sua clareza e especificidade de objetivos e representatividade, principalmente pelos espaços acadêmicos, com diretrizes educacionais pautadas pelo currículo, e pelas estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas nacionalmente por órgãos do Ministério da Educação. Já a educação não formal “é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática” (GADOTTI, 2005, p. 2), sendo que, necessariamente, seus programas não seguem um sistema “seqüencial e hierárquico de progressão” (GADOTTI, 2005, p. 2), podendo ter uma duração variável, mediante as diferenças e capacidades individuais de cada um, flexibilizando tempo e abrindo, assim, a possibilidade de criação e recriação de seus espaços, além de poder conceder ou não certificação de aprendizagem.

Por sua vez, para Afonso (1989, p. 78),

por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distinta, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos.

A partir do século XIX, o discurso educacional polarizou-se na escola e nos processos de escolarização, compreendendo-se que “todo o desenvolvimento educacional e a satisfação das necessidades sociais de formação e aprendizagem passavam quase exclusivamente pela extensão da escola” (TRILLA, 2008, p. 17), de forma a produzir o que Trilla aponta como uma espécie de relação identificatória entre “educação” e “escolarização”. Dessa forma, as políticas educacionais dos séculos XIX e XX estabelecem a centralidade de seus objetivos em garantir o “acesso de todos à escola pelo maior tempo possível e a melhoria da sua qualidade.” (TRILLA, 2008, p. 17). Entretanto, a perspectiva educacional restrita exclusivamente ao âmbito escolar, ao longo dos anos, foi se relativizando, mediante uma série de críticas que apontavam sua

ineficácia em atender plenamente as necessidades e demandas educacionais apresentadas, deflagrando a crise mundial da educação.

Nesse contexto, em face dessa crise do sistema formal de ensino, aliada a um momento histórico em que se constatava que a escola e a família, por si mesmas, não estavam dando conta de responder todas as demandas sociais impostas pela sociedade, começa a surgir, diretamente relacionada ao campo pedagógico, a expressão ‘educação não formal’.

### **3.6 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: PERSPECTIVA EDUCATIVA PRESENTE NOS CCAS**

De acordo com Lima e Dias (2008), o termo ‘educação não formal’ não é uma particularidade brasileira, pois é uma nomenclatura originada em outros países, por ocasião da crise mundial da educação, momento em que os movimentos sociais articularam-se em busca de mudanças que propiciassem melhorias nas condições de aprendizagem e acesso ao sistema educacional.

Ainda, segundo Trilla (2008), a educação não formal como campo conceitual surgiu nos fins dos anos 1960 e início dos anos 1970, datando dessa época alguns trabalhos que o autor aponta como fundamentais na literatura sobre educação e no desenvolvimento do setor educacional não formal; são eles: o livro de P. H. Coombs, *A crise mundial da educação*, em 1968, reescrito e republicado em outros anos sob o título *A crise mundial da educação. Perspectivas atuais*; o livro *Aprender a ser*, em 1972, escrito por uma equipe coordenada por Edgar Faure e publicado com o apoio da UNESCO; o relatório dirigido por Jacques Delors, também apoiado pela UNESCO e intitulado *Educação – Um tesouro a descobrir*.

Quanto à origem da expressão, Pastor Homs, assim como Trilla, “[...] reconhece na obra de Coombs a origem da terminologia educação não formal e informal aplicados à área de educação. [...] assume a obra de Coombs como inaugural em considerar os aspectos da educação formal, não-formal e informal.” (apud GARCIA, 2008, p. 69).

Para Garcia (2008), a publicação de documentos por agências e organismos

internacionais<sup>26</sup> também contribuiu para a formulação de uma nova concepção de educação, favorecendo, assim, com que a educação não formal começasse a ser reconhecida como área de conhecimento pedagógico com diferentes estratégias educativas, ganhando espaço como uma nova área educacional. “Parece ser esse momento do nascimento não da ação da educação não-formal, mas desta como área conceitual.” (GARCIA, 2008, p. 71).

Em termos de historicidade, até os anos 1980, a educação não formal, no Brasil, foi uma área sem maior representatividade no campo das políticas públicas e entre os próprios educadores, ligando-se especialmente à alfabetização de adultos, com sua base de propostas apoiada nas ideias de Paulo Freire e em práticas dos movimentos sociais. No entanto, Lima e Dias (2008) afirmam que a educação não formal já era praticada no Brasil com diversas denominações (educação complementar, educação extraescolar, educação alternativa, jornada ampliada), porém sem ser reconhecida como um campo no contexto educacional, estando seu reconhecimento restrito ao conjunto de “diversas áreas comprometidas com as questões sociais em busca de ações transformadoras.” (p. 153).

Em suma, o termo ‘educação não formal’ começou a ser usado no Brasil a partir da década de 1980, tornando-se relevante somente na década seguinte, na qual, em um contexto de mudanças na economia, na sociedade e no mundo, novas perspectivas educacionais abriram-se e a educação não formal encontrou espaço para se estruturar no campo das discussões e práticas educativas.

Ghon (1999), ao discorrer sobre tais mudanças, afirma

[...] um novo campo da Educação se estrutura: o da educação não-formal. Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (p. 7).

Ocorreram, ainda, mudanças expressivas em relação aos processos de aprendizagem individuais e organizacionais, entre as quais o autor destaca a valorização dos processos de aprendizagem em grupos e a atribuição de grande importância aos valores culturais, imbricadas

---

<sup>26</sup> Declaração Mundial de Educação para Todos (plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, em parceria da ONU e da Unesco), seguida de outros documentos preconizando mudanças a partir de uma visão ampliada da educação, com vistas à universalização do acesso e à adoção de medidas de fomento à equidade e à qualidade educacional.

nas ações dos indivíduos, além “de uma nova cultura organizacional, que em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra-escolares.” (GHON, 1999, p. 92).

Fávero (2007), ao falar sobre o desenvolvimento da educação não formal no campo educacional, afirma que

*o não-formal* tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como *formais* e muitas vezes a elas referidas. Na verdade, desde há muito tempo classificava-se como extra-escolares atividades que ocorriam à margem das escolas, mas que reforçavam a aprendizagem escolar, nas bibliotecas, no cinema, no esporte, na arte. (p. 2, grifo do autor).

Esse foi um momento de remodelamento das relações entre as instituições públicas e privadas, nestas compreendidas a sociedade civil, os setores religiosos, as entidades filantrópicas, o Poder Público e empresas, resultando na absorção de demandas procedentes das políticas sociais ao então denominado terceiro setor. Assim, aliada à conjuntura de transformações no âmbito da economia e aos reflexos daí emanados a outros setores da sociedade, houve uma significativa expansão desse setor, bem como a deflagração da eclosão de ONGs, sob uma nova perspectiva de foco e atuação.

Segundo Ghon (1999), a ideia de participação nos anos 1990 pauta-se pelos princípios de identidade e solidariedade, de modo que o eixo de articulação deixa de ser a militância, a partir de uma identidade exclusiva de classe parametrizada pela situação socioeconômica e pela inserção de indivíduos e grupos no processo produtivo. A noção de identidade torna-se, dessa forma, mais complexa, pois, além da relevância dos fatores descritos, ela passa a ser construída referenciando-se, também, em outros fatores, como cor, raça, gênero, religião, idade, herança e diferença cultural, nacionalidade, enfim, as diferenças e diversidade humanas.

Causas humanitárias também passaram a agregar as pessoas em entidades como a Anistia Internacional, organizações pela paz, contra a fome, contra a violência em geral e contra as crianças e mulheres em particular, etc. Inúmeras formas de sociabilidade existentes no interior da sociedade civil, desenvolvidas historicamente segundo valores e tradições culturais, e que não se organizaram como movimentos sociais, emergiram na cena pública dos anos 90 como forças vivas e atuantes, formando, com as novas redes associativas do terceiro setor (de composição sociopolítica de caráter plural e pouco ideologizadas), um novo campo de força democrática na sociedade. (GHON, 1999, p. 89).

As ONGs, então, reestruturaram seus modelos de atuação, a partir do estabelecimento de uma nova forma de relação com o Estado, a economia, a sociedade e as políticas públicas voltadas às áreas sociais. Assim, o antigo modelo de associações voluntárias filantrópicas é abandonado e um novo modelo, que permite a conjunção de voluntariado com a contratação de profissionais assalariados para desenvolver projetos específicos, passa a vigorar. Para tanto, as ONGs começaram a atuar por meio de relações de parceria, principalmente com o Poder Público, executando suas ações via projetos e programas nas áreas sociais, como educação, saúde, assistência social, meio ambiente etc., e recebendo patrocínio financeiro de instituições privadas ou repasse de verba pública mediante convênio de serviços.

Nesse contexto, para Ghon (1999), “as ONGs, via terceiro setor, entraram para a agenda das políticas sociais” (p. 17). Já para Garcia (2008),

é possível dizer que a educação não-formal se expande, como campo teórico, no momento histórico de aumento significativo do número de ONGs, com delegação de demandas no âmbito das políticas sociais ao chamado terceiro setor. A partir da segunda metade da década de 90, é possível observarmos o surgimento de um número considerável de instituições da sociedade civil assumindo ações na área educacional, especialmente no campo da educação social. (p. 79).

Ainda, Ghon (2008), ao discutir os campos e atributos da categoria ‘educação não formal’, apresenta uma visão panorâmica do campo conceitual construído acerca do assunto até então, demarcando os sentidos e significados atribuídos à educação não formal, bem como as polêmicas que tem gerado.

Nesse sobrevoo, apresenta um conjunto de concepções em circulação, as quais têm revelado tanto graus de pertinência quanto distorções conceituais, perpassando pelos seguintes aspectos:

- a) dicotomização entre educação formal/não formal pela regulação legal, determinação de tempo e espaço, currículo, atribuição de mérito e certificação da primeira diferente da segunda;
- b) como educação não escolar atribuída de um sentido de complementaridade por um espaço alternativo aos inadaptados do sistema formal de ensino;

- c) campo de oferta de aprendizagem como possibilidade alternativa à escola na categoria de educação social;
- d) como sinônimo de práticas educativas dirigidas a comunidades pobres e vulneráveis, reduzindo seu potencial de atuação apenas às classes populares;
- e) como educação sociocomunitária;
- f) como educação permanente ou educação para a vida;
- g) recentemente, como contraposição à “pedagogia social”, que é vista como uma abordagem “científica pedagógica” (GHON, 2008, p. 126), enquanto a educação não formal é vista “como um processo mais amplo da sociedade” (GHON, 2008, p. 126).

Feitas tais considerações, a autora propõe auxiliar o leitor “a ‘limpar’ o campo de concepções errôneas” (p. 123), segundo seu ponto de vista. Dessa forma, para ela, a educação não formal

[...] designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, as quais são voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura de mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. (GHON, 2008, p. 127).

Em termos de metas, a autora elenca algumas características que a educação não formal pode contemplar por meio de suas ações, quais sejam:

- 1- aprendizado quanto às diferenças – aprende-se a conviver com demais e se socializa o respeito mútuo;
- 2- adaptação do grupo a diferentes culturas, e do indivíduo ao outro, trabalhando o ‘estranhamento’;
- 3- construção da identidade coletiva de um grupo;
- 4- balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente. (GHON, 2008, p. 131).

Já quanto aos resultados que podem ser alcançados, destaca:

- consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
- a construção e reconstrução de concepção de mundo e sobre o mundo;
- contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
- formação do indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacitá-lo para entrar no mundo de trabalho);
- quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes, a Educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si mesmo (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificada, como a autoestima), ou seja, das condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de auto-valorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para serem reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.);
- os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, e aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca. (GOHN, 2008, p. 130-131).

Em suma, para ela, a educação não formal de maneira alguma é substituta ou concorrente da educação formal. Entretanto, pode contribuir como uma face complementar à ação educacional, por meio de programas específicos e da articulação com a comunidade educativa presente no entorno da escola.

Amparando-se nessa ideia de complementaridade e capturando subsídios que evidenciem a relevância da educação não formal e de sua função educacional nas concepções tradicionais de educação, Trilla (1985) afirma:

En principio, mediante la educación no formal se puede atender a cualquier tipo de objetivo sea este, según la clásica taxonomía de Bloom, cognoscitivo, afectivo o psicomotor. En el conjunto global de la educación no formal, pueden encontrarse medios dirigidos fundamentalmente a la asimilación de conocimientos y habilidades de tipo intelectual, así como a la formación de actitudes y también a la adquisición de capacidades de tipo psicomotriz. (p. 24).

Os pontos de interseção que podem ser identificados entre essas categorias educativas – formal e não formal – tendem a favorecer o desenvolvimento de práticas de trabalho em rede num propósito colaborativo e integrado, de modo que o atendimento à população demandatória seja ofertado mediante a especificidade de cada instância e, ao mesmo tempo, constituindo-se como totalidade da ação educacional.

Para Libâneo (2005), ambas as categorias educativas têm suas especificidades, porém ambas também demandam propostas pedagógicas que devem levar em conta a indissociabilidade dos conteúdos e das realidades sociais. Nesse sentido, Garcia (2003), ao discutir particularidades da educação não formal no que tange à sua compreensão e atuação,

aponta como possibilidade para desvincular a ideia dessa categoria educativa em oposição à educação formal e, ao mesmo tempo, para evidenciar seu compromisso com as questões sociais denominar suas propostas e práticas como educação social. Entretanto, a mesma autora indica o risco de uma compreensão equivocada sobre a educação não formal, uma vez que esta pode ser vista com características segregacionistas, visto que a educação social aplicar-se-ia apenas aos marginalizados, em conflito e risco social.

Prosseguindo nessa análise, Garcia (2003) desconstrói essa falsa ideia quando afirma que as propostas educacionais realizadas fora do contexto e do tempo da educação formal compreendem o campo de educação não formal e podem contemplar, em diferentes projetos, tanto aqueles que estejam vivendo alguma situação de conflito social quanto aqueles que não estejam em situações que mereçam algum cuidado especial. Ainda, complementando essa análise, podemos nos reportar a Caro (2009), quando fala que a educação social embasa as práticas de educação não formal.

Segundo a autora, as origens da educação social vinculam-se à preocupação com os desprovidos de direitos e em situação de conflito social, mas, atualmente, essa educação é uma possibilidade educativa que pode lidar com diversos contextos e estar presente em todas as camadas sociais.

A educação social deixou de ser exclusiva da marginalização, do conflito social e do risco social para nos amparar nos diversos ambientes educacionais, como um apoio às possibilidades de relações que podemos desenvolver e propiciar aos educandos. (CARO, 2009, p. 156).

De acordo com ela, a educação social é, também, conteúdo e objeto da pedagogia social, área de conhecimento científico que oferece ao educador social “ferramentas teóricas e práticas e os modelos e métodos para ação” (LOUREIRO; CASTELEIRO, 2009, p. 84), para que este atue pedagogicamente sobre o público-alvo de seu trabalho. Essa pedagogia social, aponta Caro (2009), teve seus precedentes ainda no fim do século XIX, na Alemanha, mas somente no primeiro terço do século XX consolidou-se como saber no campo da ciência social, identificando-se com a educação social como novo saber pedagógico. Loureiro e Casteleiro (2009), por sua vez, afirmam que a pedagogia social enquanto ciência surge num contexto histórico relacionado com as consequências da Revolução Industrial e da crise da indústria bélica na primeira metade do século XX, momento em que a ideia de educação foi sendo

concebida como uma possibilidade de resposta aos diversos problemas sociais e humanos em evidência.

Da Alemanha, tais ideias sobre a pedagogia social propagaram-se para outros países da Europa, de modo que países como França, Itália, Portugal e Finlândia desenvolveram, reconhecidamente, práticas educativas e formação profissional sob essa perspectiva (CALIMAN, 2009; CARO, 2009; LOUREIRO; CASTELEIRO, 2009; RYYNÄNEM, 2009). Na América Latina, por ser sede da Asociación Internacional de Educadores Sociales e já ter realizado 16 congressos mundiais, o Uruguai destaca-se por difundir essa área de conhecimento no continente (SILVA NETO; SILVA; MOURA, 2009).

Em outros países, a pedagogia social é uma área já consolidada e se apresenta de maneira diversificada e, no Brasil, vem sendo tema de debates e proposituras no sentido de se legitimar enquanto área específica de conhecimento científico e de formação e construção de identidades profissionais daqueles que atuam na área social.

Caliman (2009), retomando a definição que deu à pedagogia social no *Dizionario di scienze dell'educazione*, descreve-a como:

Uma ciência prática, social e educativa, não-formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização, e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais. (p. 53).

Além disso, o autor distingue a pedagogia social da pedagogia escolar, primeiramente pelas dimensões de educação em que estão situadas – formal e não formal –, como também devido à pedagogia escolar ter uma historicidade, desenvolvendo-se pela didática, que é uma ciência ensinada nas universidades, enquanto a pedagogia social é uma área historicamente recente, desenvolvendo-se em espaços educativos não formais e em resposta à educação de uma população submetida à marginalidade, pobreza e dificuldades sociais.

Rommans (apud GARCIA, 2003), falando sobre o contexto, o espaço e a inter-relação entre pedagogia social e educação social, afirma:

Entonces los 'contextos sociales' son, em realidade, fundamentalmente los 'contextos educativos no escolares'. Es decir, la pedagogia social (em tanto que disciplina) se ocuparia de la educación social (em tanto que intervención), entendiendo por esta última aquella que se produce em âmbitos no escolares o, más exactamente, no formales. (p. 27-28).

Já para Otto (2009), a pedagogia social

[...] procura responder perguntas a respeito do processo de integração do indivíduo à sociedade, tanto dos pontos de vista teórico como prático. Ela busca aliviar a exclusão social. Trata os processos do crescimento humano que amarram as pessoas aos sistemas, às instituições e às comunidades que são importantes para o seu bem-estar e para a gestão de suas vidas. A idéia básica da Pedagogia Social é promover o funcionamento social da pessoa: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade. (p. 37).

Podemos, assim, perceber que a atualidade e realidade sociais têm admitido novas perspectivas educacionais, abrangendo uma série de novos conteúdos e métodos em educação, as quais têm engendrado um conjunto de conhecimentos pedagógicos que pode ajudar a “compreender melhor, interpretar a realidade e projetar intervenções educativas efetivas.” (CALIMAN, 2009, p. 59). Contudo, são perspectivas que, embora venham ganhando repercussão no cenário educacional, ainda carecem de estudos mais aprofundados, que permitam a sistematização dessa série de conhecimentos produzidos (principalmente pela práxis) e a superação da relação dicotômica entre a educação formal e a não formal, ou seja, o reconhecimento do caráter complementar ou suplementar entre elas tomando forma de um único corpo, por meio de ações planejadas e articuladas entre os dois setores nos sistemas educacionais.

[...] a contribuição mútua e simétrica entre educação não-formal e formal (dada a patente inadequação desta última) só poderá ocorrer com a superação da distinção entre uma e outra, de sorte que se conceba uma educação por inteiro, sem hierarquia de modalidades. (CALIMAN, 2009, p. 84).

Ghanem (2008), ao questionar as necessidades dessa relação entre a escola e a educação não formal, sinaliza a importância do planejamento da educação não formal enquanto estratégia que pode oferecer maior consistência para a adesão ao planejamento da educação formal e dos sistemas educacionais, rompendo os limites restritivos de uma simples visão de contraposição, reforço ou complementação entre a educação formal e a educação não formal.

Se o sistema escolar convencional e a educação não-formal se contrapõem ou no máximo chegam a reforçar-se ou se complementar, sua combinação em um sistema que ultrapasse a educação escolar e o integre proveitosamente com as demais práticas educacionais requer alterar os dois campos na medida mesma

em que se busque que cooperem energicamente. Vale dizer que esse caminho só poderá ser percorrido pela luta por política educacional de grande amplitude, na qual se elabore a própria política educacional, instalando-se relações democráticas dentro e fora do Estado, e entre este e a sociedade civil. (GHANEM, 2008, p. 87).

Em resumo, é no meio das ações educativas instaladas nas práticas formais e não formais de educação que se situam as práticas desenvolvidas nos CCAs, numa tentativa de ruptura com a prática tradicional do assistencialismo, para uma atuação pautada em princípios emancipatórios, orientada pelos direitos de cidadania, coadunando, portanto, com os objetivos de uma proposta alargada da ação educacional que transcenda os limites educativos formais.



## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

É necessário ter o caos cá dentro para gerar uma estrela. (Nietzche)

A intenção de realizar o presente estudo surgiu da necessidade de compreender, repensar e sistematizar teoricamente o funcionamento e a dinâmica cotidiana de instituições socioassistenciais direcionadas à infância e adolescência em relação ao atendimento de pessoas com deficiência em seus espaços, privilegiando a investigação na interface educativa entre as políticas de assistência social e de educação.

Assim, ao traçar um caminho teórico-metodológico, em face do objeto de estudo aqui proposto e suas características de fenômeno compreendido num contexto social dinâmico e complexo, propusemo-nos à realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Nesse sentido, de acordo com Richardson (1985), os estudos de abordagem qualitativa

[...] podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento de particularidades do comportamento dos indivíduos. (p. 39).

Ainda, nesse tipo de abordagem, as alternativas metodológicas de pesquisa proporcionam “uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7), cabendo a ele, segundo os autores, o papel de

[...] servir como veículo inteligente e ativo entre conhecimento acumulado na área e as evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo trabalho do pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. [...]. Não há, portanto possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. [...] A realidade dos fenômenos estudados parecia gozar de um caráter de permanência, de perenidade e poderia, portanto, ser isolada no

tempo e no espaço para obtenção de um conhecimento definitivo a seu respeito. Ora, à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem a esse caráter dinâmico. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Bogdan e Biklen (1994), por sua vez, ao discutirem o conceito de pesquisa qualitativa, descrevem suas principais características, as quais se alinham e contemplam o tipo de estudo aqui proposto, por:

- a) tratar-se de uma pesquisa realizada com a inserção do pesquisador em um ambiente natural, no caso, os próprios CCAs como fonte direta de dados;
- b) ser o pesquisador o principal instrumento na coleta e análise dos dados, atividades circunscritas, nesta pesquisa, a partir de descrições de pessoas, situações, acontecimentos e registros textuais, por meio de realização de entrevistas e busca de levantamento de documentos oficiais ou institucionais sobre a temática;
- c) haver preocupação maior com o processo do que com o produto, pois o interesse do pesquisador está em estudar o problema lançado e verificar sua manifestação nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas da instituição investigada;
- d) implicar uma tentativa de captura da “perspectiva dos participantes da pesquisa” acerca das questões focalizadas, buscando clarificar o significado a elas atribuído e o dinamismo interno das situações normalmente não evidentes e acessíveis ao observador externo;
- e) esse estudo não trazer hipóteses previamente definidas, uma vez que, a partir dos dados, as abstrações vão se formulando ou se consolidando e, a partir dos fenômenos vistos num contexto, os significados e as interpretações vão se construindo como campo de conhecimento.

Por fim, para atender aos propósitos deste estudo, optamos pela utilização de procedimentos metodológicos apoiados na realização de entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados, complementadas pela análise documental e pela observação participante.

#### 4.1 DEFININDO O CAMPO DE PESQUISA

A definição do campo de investigação da presente pesquisa deu-se a partir da seleção de três CCAs instalados na área de abrangência de uma subprefeitura da região sul do município de São Paulo, que foram identificados como CCA Alfa, CCA Beta e CCA Gama, como medida de preservação de suas identidades, sendo que, para a seleção destes entre os vinte e três existentes na região no primeiro semestre de 2010, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- a) não ser um serviço para o qual a pesquisadora estivesse designada como supervisora técnica;
- b) ter sua localização próxima de escolas públicas que tivessem entre seu corpo discente pessoas com deficiência, na faixa etária de 6 anos a 14 anos e 11 meses;
- c) ter no seu quadro de usuários crianças ou adolescentes com deficiência.

Como passo inicial dessa seleção, contatamos todos os CCAs, para identificar junto a eles as escolas municipais e estaduais localizadas no entorno de cada um. De posse dessas informações, buscamos saber, junto às diretorias regionais de ensino municipal e estadual responsáveis pelas unidades escolares da região estudada, a quantidade de alunos com deficiência nelas matriculados no Ensino Fundamental I e II, por serem ciclos com alunos em idade mais próxima da faixa etária objetivada.

A intenção original era de que obtivéssemos esses dados contemplando tanto alunos com deficiência incluídos em salas regulares quanto em classes especiais. No entanto, nas duas esferas – educação municipal e educação estadual –, os dados fornecidos restringiram-se aos alunos matriculados em classes especiais (rede estadual) e em Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAIs – rede municipal).<sup>27</sup> Dessa forma, numa primeira etapa, fizemos uma relação de todos os CCAs e de todas as unidades escolares do entorno das quais advinham seus usuários, excluindo dessa relação dois CCAs, que estavam sob responsabilidade de supervisão da pesquisadora.

---

<sup>27</sup> SAAI: salas de apoio e acompanhamento à inclusão instaladas nas unidades escolares, destinadas ao atendimento educacional em caráter complementar, suplementar ou exclusivo aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (SÃO PAULO, 2011b).

Desse universo, identificamos, entre as escolas, aquelas que indicaram a presença de alunos com deficiência em classes especiais ou SAAIs. Paralelamente, em junho de 2010, levantamos junto ao CRAS a quantidade de crianças com deficiência matriculadas nos CCAs. Com isso, construímos um quadro (Quadro 4) elencando os CCAs, as unidades escolares de seu entorno e aquelas que tinham a presença de alunos com deficiência nas classes especiais ou SAAIs, a quantidade de alunos com deficiência e, por último, a quantidade de crianças e adolescentes com deficiência atendida nesses CCAs.

**QUADRO 4** – Seleção da amostra dos CCAs (campo da pesquisa).

CCA	Total de unidades escolares (EE <sup>1</sup> /EMEF <sup>2</sup> )	Escolas com a presença de alunos com deficiência em classe especial, salas de recursos ou SAAI	Quantidade de alunos com deficiência nas escolas	Quantidade de crianças/adolescentes com deficiência nos CCAs
1	04	02 EE	30 alunos em duas classes especiais 14 alunos com deficiência visual	04
2	07	01 EE	15 alunos em classe especial 18 alunos em sala de recursos	03
3	06	01 EE	15 alunos em classe especial 15 alunos em sala de recursos	02
4	04	02 EE	30 alunos em duas classes especiais 14 alunos com deficiência visual	01
5	04	01 EE	11 alunos com deficiência auditiva	01
6	04	01 EE	15 alunos em classe especial 18 alunos em sala de recursos	01
7	04	0	0	01
8	07	01 EE 01 EMEF	15 alunos em classe especial 18 alunos em sala de recursos 40 alunos com deficiência intelectual em SAAI	0
9	07	01 EE 01 EMEF	14 alunos com deficiência visual 23 alunos com deficiência intelectual em SAAI	0
10	06	01 EMEF	40 alunos com deficiência intelectual em SAAI	0
11	06	01 EMEF	40 alunos com deficiência intelectual em SAAI	0
12	08	01 EMEF	23 alunos com deficiência intelectual	0
13	03	0	0	0
14	04	0	0	0
15	08	0	0	0

CCA	Total de unidades escolares (EE <sup>1</sup> / EMEF <sup>2</sup> )	Escolas com a presença de alunos com deficiência em classe especial, salas de recursos ou SAAI	Quantidade de alunos com deficiência nas escolas	Quantidade de crianças/ adolescentes com deficiência nos CCAs
16	03	0	0	0
17	04	0	0	0
18	03	0	0	0
19	03	0	0	0
20	06	0	0	0
21	04	0	0	0
	105	EE 10 EMEF 05	408	13

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de São Paulo (2010d), DIR–Sul 2 (2010)<sup>28</sup> e Controle Mensal de Dados/CRAS (2010)<sup>29</sup>.

**Obs.:** <sup>1</sup> EE = Escola Estadual. <sup>2</sup> EMEF = Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Desse quadro, selecionamos os três CCAs que contavam com o maior número de crianças e adolescentes com deficiência e que também preenchiam os critérios anteriores, quais sejam: 1 (Alfa), 2 (Beta) e 3 (Gama).

## 4.2 A ENTREVISTA

A entrevista constitui um importante instrumento de pesquisa, à medida que permitiu a interação entre entrevistador e entrevistado, favorecendo maior detalhamento na obtenção de dados, além de permitir “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Triviños (1987) destaca a importância na diferenciação entre a entrevista aberta, ou livre, e a não diretiva, bem como privilegia a entrevista semiestruturada, pois “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (p. 146).

<sup>28</sup> Dados obtidos por correio eletrônico.

<sup>29</sup> Dados obtidos por correio eletrônico.

Assim, utilizamos esse tipo de entrevista, dada as suas características, que sugerem certa flexibilidade investigatória, sem, com isso, eliminar o rigor científico que qualquer procedimento metodológico de pesquisa exige.

Para testar a aplicabilidade desse instrumento, foi escolhido aleatoriamente um CCA não eleito como campo de pesquisa, mas que atendia aos critérios de seleção determinados, onde realizamos duas entrevistas-piloto, uma com a gerente e outra com uma orientadora socioeducativa, ambas científicas sobre a finalidade experimental de suas participações, avaliando concordância nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Essa experiência foi de suma importância para a constatação da necessidade de modificações na formulação inicial das entrevistas, pois:

- a) atentamos ao fato de que a quantidade de usuários matriculados nos CCAs era variável, significando que o número de profissionais seria diferente entre eles, logo não seria possível predeterminar a quantidade de entrevistas em cada um;
- b) em frente à constatação da especificidade de algumas questões do roteiro, sua aplicação junto aos agentes operacionais não nos pareceu pertinente, visto a possibilidade de dificuldade ou esvaziamento de respostas a determinadas perguntas, podendo não trazer contribuições aos nossos propósitos e, ainda, causar alto grau de constrangimento a esses profissionais;
- c) observamos que algumas questões poderiam ser eliminadas, por redundância, e outras deveriam sofrer pequenas reformulações no formato, para melhor compreensão de seus enunciados pelos entrevistados.

A partir dessas constatações, reformulamos o roteiro de entrevista (Apêndice B), além de eliminarmos a participação do agente operacional no curso das entrevistas, propondo-nos à realização de entrevistas com os seguintes profissionais de cada serviço: gerente de serviço, assistente técnico, orientador socioeducativo e um representante da ONG; conforme demonstra o Quadro 5, entrevistamos um total de doze profissionais.

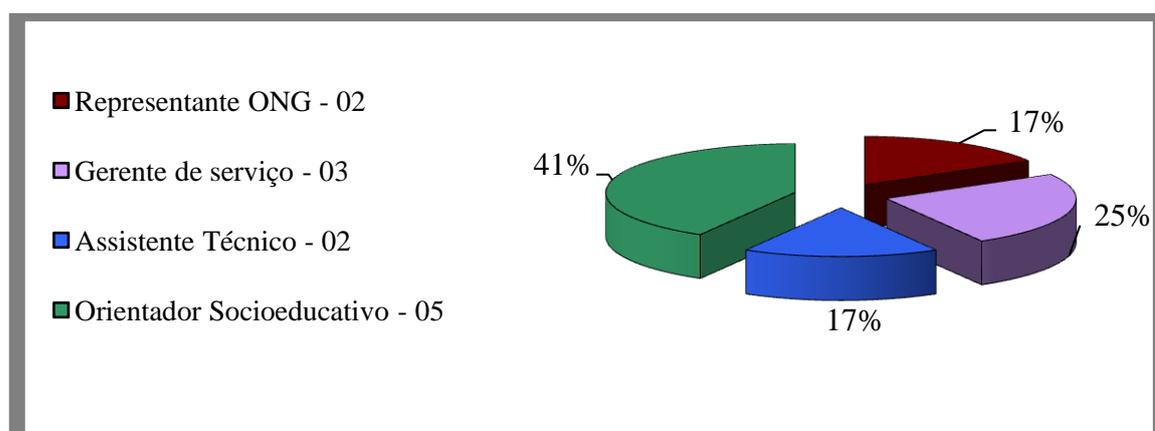
**QUADRO 5** – Identificação dos entrevistados por categoria profissional.

CCA	Gerente de Serviço	Assistente Técnico	Orientador Socioeducativo	Representante da ONG	Total
Alfa	01	01	02	01	05
Beta	01	-	02	-	03
Gama	01	01	01	01	04
<b>TOTAL</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>05</b>	<b>02</b>	<b>12</b>

**Fonte:** Registros da pesquisadora – agosto e setembro/2010.

**Obs.:** Observamos os campos de assistente técnico e representante da ONG correspondentes ao CCA Beta, sem indicação quantitativa de sujeitos. Nesse CCA, o assistente técnico fora substituído na segunda visita da pesquisadora à instituição, não havendo, portanto, tempo suficiente para entrevistar o anterior e nenhuma pertinência em entrevistar o novo profissional contratado, visto que ainda não detinha conhecimento e experiência de trabalho na instituição. Em relação ao representante da ONG, no caso, o pároco responsável por aquela comunidade, não conseguimos realizar a entrevista, devido à sua agenda comprometida com viagens e atividades externas naquele período.

Vejam a representação percentual do público entrevistado por função:

**FIGURA 2** – Sujeitos entrevistados.

Para traçar um perfil geral da amostragem de sujeitos, ao término de cada entrevista solicitamos ao entrevistado que preenchesse um instrumento, por nós elaborado, intitulado Caracterização dos sujeitos participantes (Apêndice C). Os dados resultantes são apresentados nas Figuras 2 a 7.

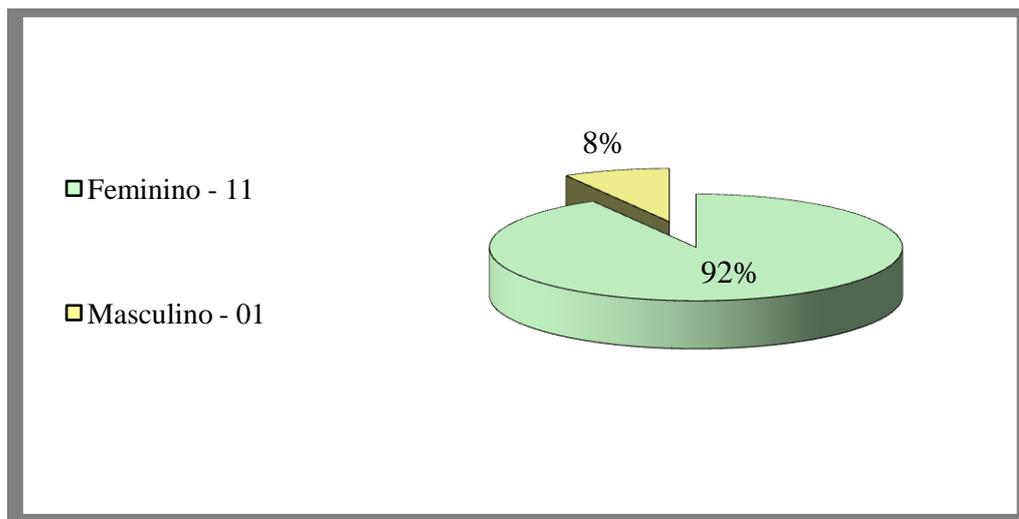


FIGURA 3 – Sujeitos entrevistados, por gênero.

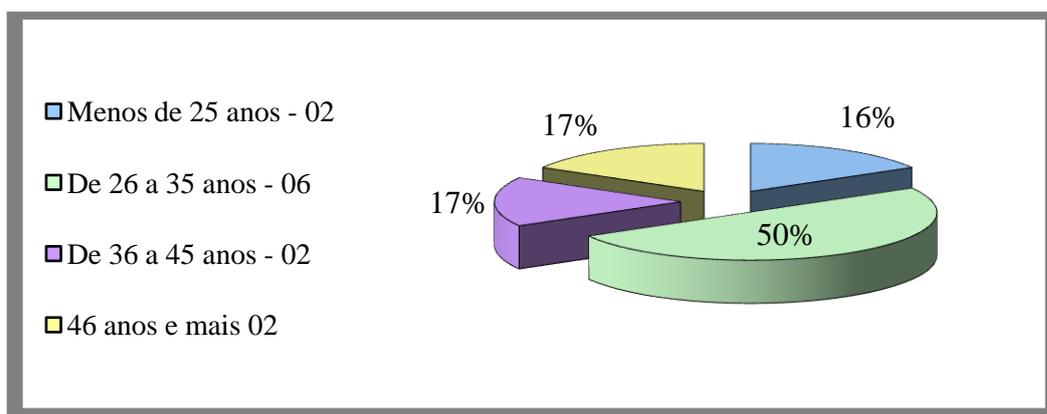


FIGURA 4 – Sujeitos entrevistados, por faixa etária.

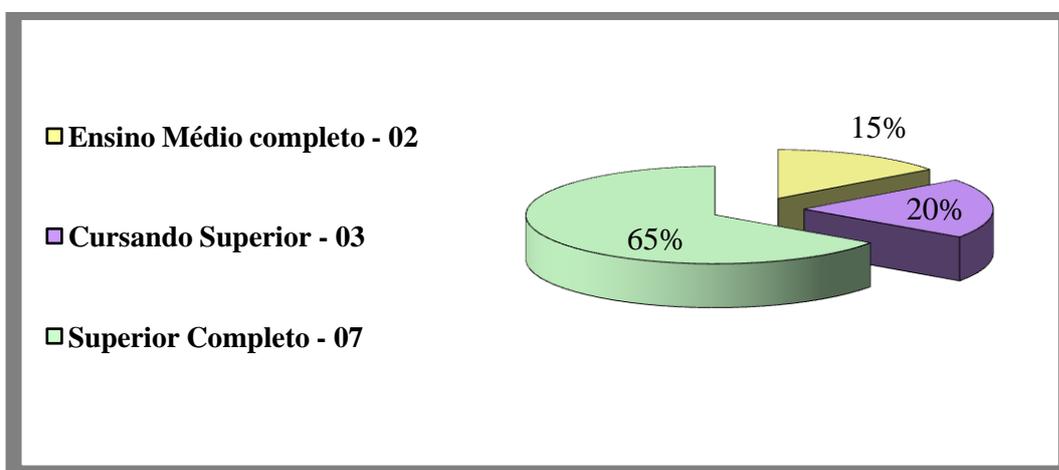


FIGURA 5 – Sujeitos entrevistados, por escolaridade.

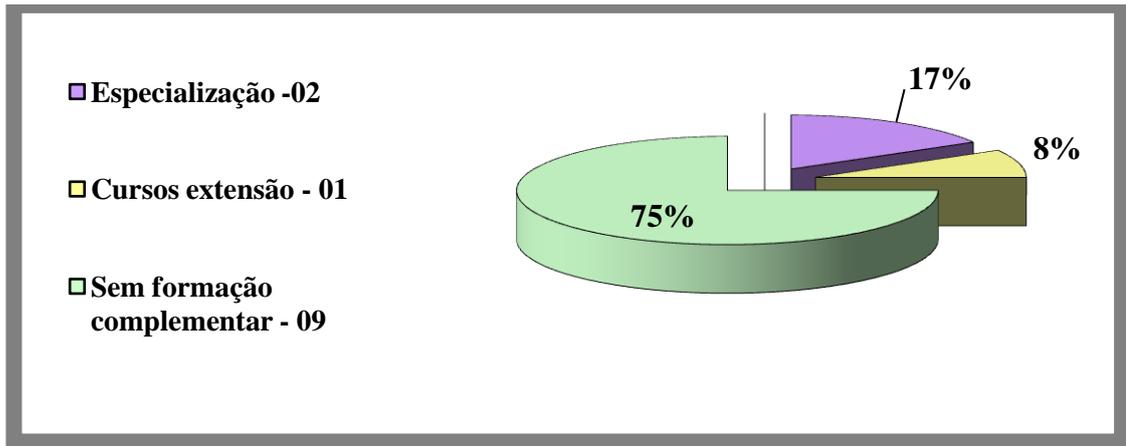


FIGURA 6 – Sujeitos entrevistados, por formação profissional complementar.

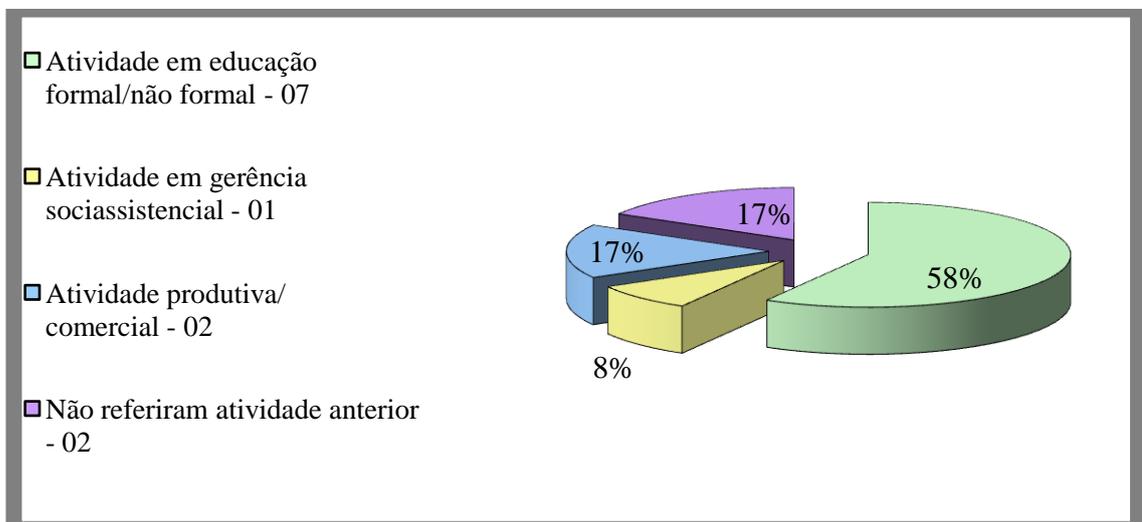


FIGURA 7 – Sujeitos entrevistados, por atividade ocupacional antes do CCA.

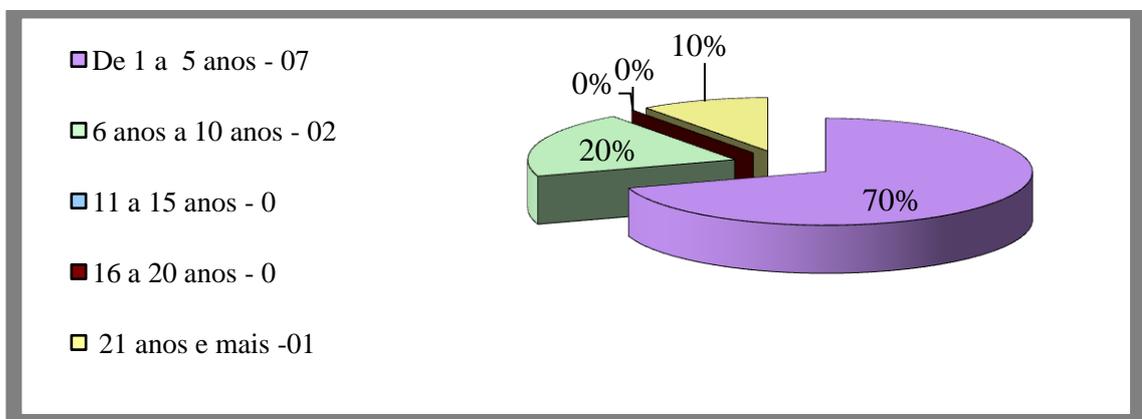


FIGURA 8 – Sujeitos entrevistados, por tempo de serviço no CCA.

Essas figuras demonstram a predominância do gênero feminino, bem como a prevalência de idade concentrada na faixa etária até os 35 anos. Em relação à escolaridade, a maioria dos sujeitos possui curso superior e outra parcela está com a graduação em curso, totalizando 85% de profissionais graduados ou em processo de formação, sendo que, entre os sete cursos superiores citados, os sujeitos são graduados nas seguintes áreas: 03 em pedagogia; 01 em educação física; 01 em estudos sociais; 01 em comunicação social e 01 em turismo. Um dos sujeitos, além do curso de pedagogia, também possui graduação em biologia.

Já em relação às formações em andamento, encontramos 03 entrevistados cursando pedagogia, no 1º, 4º e 5º semestres, respectivamente, evidenciando a preponderância de cursos voltados à formação na área de educação. Quanto à formação profissional complementar, identificamos 25% dos sujeitos (03) com algum curso pós-faculdade: 01 com especialização em gestão de projetos, 01 com especialização em psicopedagogia e em arte-terapia e 01 com curso breve de extensão universitária em psicopedagogia. Ainda, mais da metade dos profissionais, antes de serem contratados para trabalhar nos CCAs, possuía alguma experiência nas áreas educacional ou social, sinalizando um mínimo de conhecimento e preparo dos profissionais para atuar junto ao público-alvo desses espaços, bem como para desenvolver um trabalho direcionado aos objetivos socioeducativos.

Por fim, em relação ao tempo de serviço nos CCAs, não foram considerados os representantes da ONG, visto que não têm uma experiência direta de trabalho nesses locais. Assim, foi identificada a predominância de um público com experiência de trabalho entre 1 e 5 anos, seguida de 6 a 10 anos, mostrando coerência com o período em que começaram a ser estabelecidos os processos de audiência pública, os quais passaram a definir os quadros de recursos humanos, abrindo possibilidades de processos seletivos para a contratação de profissionais.

Foram programadas entrevistas individuais com os sujeitos participantes, com estimativa de duração aproximada de uma hora cada, deixando-se em aberto a possibilidade de uma segunda entrevista, se necessária, para completar possíveis pontos obscuros, conflitantes ou divergentes. Já como forma de registro, as entrevistas foram gravadas, para a captação fiel das informações ou expressões orais, com a posterior transcrição (Apêndice D). Durante as entrevistas, também procuramos registrar, com anotações, as expressões faciais ou gestuais enfatizadas ou identificadas como significativas no conjunto de respostas emitidas pelo entrevistado.

Além disso, a primeira visita destinou-se às apresentações pessoais, ao reforço da apresentação dos propósitos da pesquisa e da inserção e finalidades da pesquisadora na instituição, preliminarmente esclarecidas nos contatos telefônicos, ao conhecimento das instalações físicas e ao levantamento dos documentos institucionais que compõem a série objetivada na análise documental (Apêndice E).

#### 4.2.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, utilizamos como referencial procedimentos da análise de conteúdo, instrumento descrito por Bardin (1977) como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (p. 42).

Ferreira (2009), por sua vez, compreende a utilização da análise de conteúdo quando há a intenção de “ir além dos significados”, além de uma leitura simples do dado apresentado como real, pois é um método que permite aplicação a tudo que é dito (entrevistas ou depoimentos), escrito (jornais, livros, textos ou panfletos), visto (imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão) e não dito por meio de comunicação não verbal (gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais).

Nesta pesquisa, foi empregada a análise de conteúdo por categoria. Para Bardin (1977),

a **categorização** é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (p. 117, grifo do autor).

Assim, com base nesse procedimento e de posse das entrevistas transcritas, para iniciar esse processo de categorização fizemos a leitura e sucessivas releituras de seus conteúdos, subtraindo delas elementos que pudessem ser classificados inicialmente por diferenciação e, em seguida, agrupando-os de acordo os aspectos analógicos ou relacionados a seus conteúdos.

Nesse sentido, o Quadro 6 mostra quatro temas relacionados às questões formuladas nas entrevistas, que, a partir das respostas dos entrevistados, derivaram categorias mais específicas para análise.

**QUADRO 6** – Temas e categorias de análise.

<b>TEMAS/CATEGORIAS</b>
<b>A especificidade do público</b>
Universalidade elegível do atendimento
Histórico de carência multifatorial
<b>Concepção do trabalho desenvolvido</b>
Natureza socioeducativa
Sociabilidade, formação cidadã e mudança de futuro como resultado esperado
Relação CCA e Escola – Reforço e suporte ao desempenho e comportamento escolar
<b>Inclusão e deficiência nos CCAs</b>
(Des)Alinhamento conceitual
(Des)Conhecimento de documentos e políticas inclusivas
Pertinência da inclusão nos CCAs pela generalização do discurso inclusivo
Referências às possibilidades de incluir em um cenário de dificuldades
<b>Intersetorialidade – CCA e escola</b>
Articulação entre CCA e escolas
Pessoa com deficiência e a ausência de diálogo intersetorial

**Fonte:** Transcrição de entrevistas realizadas com profissionais dos CCAs.

Assim, definido o sistema de categorias, passamos à sua análise e discussão, apoiadas no quadro teórico construído nos Capítulos anteriores.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 5.1 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS

#### 5.1.1 UNIVERSALIDADE ELEGÍVEL DO ATENDIMENTO

Os entrevistados, em sua maioria, demonstraram clareza ao sinalizar a universalidade do direito ao atendimento nesses serviços, sem a correspondência da garantia ao direito de acesso. Afirmaram, ainda, o caráter de política pública, de modo que esses serviços devem ser acessíveis a todos aqueles que buscam vaga, além da priorização de situações que exigem maior rapidez de atenção, em decorrência da vulnerabilidade e riscos a que estão expostos algumas crianças e adolescentes.

Da mesma forma, alegaram a inexistência de critérios determinados para a inserção no serviço, mas destacaram demandas apresentadas pela fragilidade situacional da família e de suas crianças ou adolescentes no momento da inscrição ou, ainda, nos casos encaminhados de órgãos como o CRAS e o Conselho Tutelar.

Não existem critérios. Não existem porque o CCA é uma política pública, então é pra qualquer cidadão. Às vezes, vem uma mãe aqui reclamar sobre isso: ‘Poxa vida, a mãe de fulano não trabalha, por que ele tá aqui?’ Ou então: ‘fulano estuda em escola particular e não precisa tá aqui!’ E não! É uma política pública, é pra qualquer cidadão né. (profissional A).

[...] os critérios... todas as crianças dentro da faixa etária ela tem direito a ter [vaga]. Agora, assim, tem situações, dependendo do risco, da gravidade da situação, a gente dá uma prioridade pra esse atendimento mesmo por conta do risco que a criança te correndo. (profissional L).

É o critério são crianças moradoras aqui da comunidade pela questão da vulnerabilidade, independente de renda ou qualquer coisa, eles são moradores daqui, uma área supervulnerável. Então, a questão é a demanda mesmo e também crianças que são... nós damos preferência por crianças que são encaminhadas pelo CRAS né, pelo Conselho Tutelar [...]. (profissional F).

Assim, a universalidade e a cobertura de atendimento são premissas da assistência social, por se tratar de uma política pública, porém, de certa maneira, há na centralidade dessa política uma elegibilidade de atendimento que determina uma especificidade de público.

No PLAS-SP-2002-2003, encontramos um enunciado apoiado no art. 203 da CF/88, quando a assistência social passa a ser reconhecida como direito, afirmando que “a assistência social é uma política pública que, como todas as outras, deve garantir a provisão de ‘determinadas necessidades a quem delas necessitar’.” (p. 6). Logo, aponta para uma direção universal e, ao mesmo tempo, determina critério elegível para a sua fruição.

Nessa direção, os documentos norteadores e disciplinadores produzidos até então para a execução da política no município vêm contemplando a questão da priorização do atendimento, destacando, assim, pessoas ou grupos preanunciados como prioridades para a inserção nos serviços socioassistenciais. Como exemplo, podemos citar a atual Portaria nº 46/SMADS/2010, quando em seu art. 1º, § 1, especifica que são serviços “direcionados para todos, em caráter pessoal ou agregado pelo núcleo familiar” (p. 1) e, em seguida, define as situações para atendimento.

Além disso, Freitas (2010), ao discutir a questão da universalidade ou não da política de assistência social, afirma que

A universalização dos direitos sociais ainda não é garantida na implementação das políticas sociais no Brasil, o que tem sido agravado pela extrema focalização em padrões situacionais específicos. Na assistência social é visível a sua submissão aos princípios da seletividade e focalização, pois a maioria de seus programas, ações e serviços são baseados em critérios e contrapartidas que restringem o acesso. Não é suficiente ser cidadão e necessitar dessa política. (p. 18).

Em outras palavras, embora os serviços sejam abertos ao público em geral, não estão ao alcance de todos, de forma que a universalidade e a cobertura de atendimento elegem um público. Desse modo, atender todos aqueles que dessa política necessitam, em frente à demanda que bate à porta dos serviços, tem significado priorizar entre prioridades, focalizar e condicionar o atendimento.

### 5.1.2 HISTÓRICO DE CARÊNCIA MULTIFATORIAL

Ao caracterizar a população atendida, para a maioria dos profissionais, o uso da expressão ‘carência’ mostrou-se recorrente, como modo de descrever os usuários que frequentam e fazem uso dos CCAs.

Muito carente de forma total, situação econômica, emocional, alguns até mesmo do físico... carentes de muitas coisas. [...] Eles chegam assim meio com a situação econômica comprometida né. Então, elas trazem a questão do quanto é importante estar aqui no CCA, adquirir independência, a garantia até da alimentação né... No caso, café, almoço... É por uma situação mais econômica mesmo. (profissional B).

Também foram feitas referências a crianças e adolescentes que trazem em seu cotidiano um histórico de carências explicadas por diversos fatores, multifacetadas e articuladas basicamente sob três formas: carência financeira, carência afetiva e carência sociocultural.

Famílias de baixa renda, crianças que saem da escola e não têm outro tipo de recurso que possa tá ficando, pais que trabalham o dia inteiro. Normalmente, nas famílias a mãe é a mantenedora, ou até mesmo a única que está dentro do lar. (profissional E).

São crianças... Como se diz? De extrema miséria, de extrema carência mesmo, carência extrema, problema com família, pai que é preso, mãe que abandonou, é o problema de abandono, carência mesmo afetiva. (profissional D).

São crianças que vêm de escola pública, crianças carentes, não necessariamente carentes miseráveis, carentes de vulnerabilidade mesmo né. Carentes socialmente, eu acho. Minha visão é que têm crianças que vêm pra comer, mas têm crianças que vêm de barriga cheia né... Então, carentes de outras necessidades, família... (profissional C).

Aí! Então, são crianças em situação de vulnerabilidade aqui do entorno né. Carentes de muita... de carinho mesmo, de ... acho que quando a gente fala de carência né, carência é até uma palavra estranha ... porque carente?! Geralmente a gente chama de carente quem não tem dinheiro, o pessoal fala de criança carente. [...] Mas, nossa carência aqui não é só financeira, é de recursos mesmo, culturais no entorno. Acho que eles vêm aqui em busca disso. (profissional A).

É fato notório a presença maciça, nesses espaços, de uma população que sofre as mazelas de um processo social e econômico excludente. Não obstante, é fato, também, que os

CCAs compõem uma rede de serviços destinada a assegurar garantias de proteção e segurança sociais a essa população. Entretanto, observamos, por parte dos profissionais, uma apropriação sumária do recente e abrangente conceito de vulnerabilidade e risco social incorporado no atual discurso da política de assistência social. Essa expressão apareceu em alguns poucos discursos, porém fortemente impregnada da estreita concepção de carência, do suprimento de algo que falta no e para o sujeito, como substitutivo daquilo que o indivíduo não tem, instalando-o em um lugar de passividade em frente à vida, daquele que precisa apenas receber o mínimo que não possui, na lógica do favor ou benemerência. Em outras palavras, é o carente, o necessitado, o destituído de seus direitos e sua cidadania.

O conceito de carência do ponto de vista legal mostra-se assentado em artigos tanto da CF (art. 203, V) quanto da LOAS (art. 2º), quando estes o vinculam à incapacidade econômica do cidadão em ser o provedor de meios materiais para a sua sobrevivência ou de sua família, compreendidos como mínimos sociais. Logo, carentes em frente à lei são as pessoas que estão na linha abaixo da pobreza, aquelas que não têm acesso sequer aos mínimos sociais.

Essa é uma concepção reducionista, pois tenta dar conta apenas de uma face da questão social, além de restringir os sujeitos à posição de passividade diante de suas necessidades básicas, retirando deles possibilidades ou capacidades que podem desenvolver. Outro aspecto a ser considerado aqui é a tendência ao reforço e à perpetuação das ações de caridade ou assistencialistas. Nesse sentido, o PLAS-SP-2002-2003 já sinalizava que “a lógica que transforma o direito à provisão de necessidades em focalização de necessitados seqüestra os direitos de cidadania.” (p. 7). Por outro lado, quando a ideia de carência é substituída pela de vulnerabilidade e risco social, isso implica minimamente refletir sobre o tempo, o espaço e o lugar em que se está, ou seja, se o indivíduo está nessa situação.

Para Busso (apud CUNHA et al., 2010), o

[...] enfoque da vulnerabilidade tem como potencialidade contribuir para identificar indivíduos, grupos e comunidades que por sua menor dotação de ativos e diversificação de estratégias estão expostos a maiores níveis de risco por alterações significativas nos planos sociais, políticos e econômicos que afetam suas condições de vida individual, familiar e comunitária. (p. 25).

No âmbito do SUAS, essa abordagem do conceito de vulnerabilidade e risco social amplia e redimensiona as ações de assistência social, uma vez que é um conceito

multidimensional, que identifica situações individuais, familiares e coletivas, pelas dimensões sociodemográficas ou ambientais, dos bens materiais e dos aspectos afetivo-emocionais.

Nesse contexto, um sujeito ou uma família em situação de vulnerabilidade social implica um estado de alteração ou diminuição de sua potencialidade de resposta em frente às situações que lhe trazem riscos ou, ainda, às adversidades naturais da vida, não significando, necessariamente, uma incapacidade absoluta e permanente. Dessa forma, a via das ações preventivas é um caminho para a diminuição dos riscos sociais, pois estes não se apresentam somente como perigo imediato; em resumo, se as vulnerabilidades não forem prevenidas, reduzidas ou corrigidas, os riscos sociais determinam-se e determinam a situação futura de um indivíduo ou grupo.

Norteadas por esse eixo, a política de assistência social está comprometida em enfrentar as vulnerabilidades e prevenir o risco, através da proteção social básica, logo, através dos CCAs, entre os inscritos nesse âmbito de proteção. Nessa perspectiva, a ênfase do trabalho e do público para o qual ele se dirige não pode ser focalizada nas carências, mas na mobilização de ativos<sup>30</sup> pessoais, sociais e territoriais.

Embora essas categorias iniciais pareçam desprendidas dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, optamos por construí-la, considerando ser importante conhecer o público de trabalho dos CCAs e saber como ele é concebido pelos trabalhadores, considerando que a maneira pela qual se compreende o objeto, no caso, o sujeito de trabalho, pode vir a determinar a organização, o funcionamento, os modelos e as práticas de atuação.

### **5.1.3 NATUREZA SOCIOEDUCATIVA**

Nessa categoria, os profissionais fizeram referências à compreensão que detêm sobre a natureza de seu trabalho. Suas afirmações, de maneira global, situaram pertinentemente o trabalho desenvolvido nesses espaços no campo da ação socioeducativa, indicando a

---

<sup>30</sup> Para Katzman (apud CUNHA et al., 2010), a mobilização de ativos implica “a presença de um conjunto de atributos que se considera necessários para um aproveitamento efetivo da estrutura de oportunidades existentes, pondo assim ênfase na dinâmica de formação de diversos tipos de capital potencialmente mobilizável e nas relações entre os mesmos, assim como nos processos de perda, desgaste ou fatores limitantes que impedem o acesso às fontes de reposição e acumulação de ativos.” (p. 3).

intencionalidade na promoção de novas e diferentes aprendizagens, que oportunizem a socialização, a convivência e a possibilidade de mudança de perspectiva de futuro.

[...] a gente tenta fazer um trabalho que vá fazer diferença na vida deles né. Então, nós temos a concepção de educação integral, então o que a gente faz é pensar na escola, como o trabalho da escola é feito e complementar isso né, tentar dar uma base do que eles não têm tanto na escola e quanto na família mesmo. (profissional F).

Eu entendo que é um trabalho social né. Essas crianças assim... elas conseguem... se socializar bem uma com a outra e elas aprendem em outro ambiente sem ser o da escola [...] aqui têm um momento de conviver bem um com o outro, de se conhecer melhor [...]. (profissional H).

Ele (o trabalho) educa ambas as partes. Ele trabalha questões assim da diversidade, a questão até mesmo das diferenças, a questão da diferença econômica [...] De verdade mesmo, é uma coisa muito ampla. (profissional B).

Ó Mari, eu entendo esse trabalho como muito importante na vida dessas crianças. Eu já fui uma criança daqui e eu vejo esse trabalho como uma fonte de mudanças pro futuro delas, por isso que eu to aqui, porque eu acredito muito no trabalho, muito de verdade, acredito na educação deles aqui agora como forma de mudar o futuro. (profissional A).

Olha, é um trabalho assim como o nome já diz Social entre as crianças e, de uma melhor forma, a gente tenta envolver eles no mundo do social, ser verdadeiros cidadãos, como eles sairão daqui e saber lidar com a sociedade em si né, porque muitos têm a sua vida, seu mundo, eles são fechados. O que é um assunto da sociedade, de repente, eles não sabem. Então, o foco daqui mesmo é como você ser um cidadão dentro da sociedade, lidar com as dificuldades, os preconceitos, a vida em si que eles têm. (profissional I).

É possível perceber que os profissionais, embora sem muita consistência e fluidez teóricas, fazem uma articulação entre o social e o educativo, conferindo a esse trabalho um selo de natureza socioeducativa. Assim, do ponto de vista conceitual, destacam o fator social como algo a ser trabalhado, visando à sociabilidade e à protagonização em frente à vida e à sociedade, e o fator educativo como oportunidade de aprendizagens diferentes e complementares às previstas pelo sistema educacional escolar.

Esse entendimento apontado pelos profissionais entrevistados registra um significativo avanço na forma de conceber o serviço e seus propósitos na política pública de assistência social.

Ainda, apenas uma ínfima parcela de entrevistados fez referências ao trabalho que desenvolve, ainda lhe conferindo um ranço de natureza assistencialista.

Ah, eu acho assim... é... pra mim é tão assim... é difícil porque pra mim é uma obra de amor. O vínculo que eu tenho com esse trabalho que até tem hora que eu esqueço que eu sou [cita o nome da ONG] só. Eu lembro que a [cita seu nome] é coordenadora do projeto CCA, mas que trabalha exclusivamente pra atender a comunidade. (profissional L).

Assim, aqui como a gente atende o social, é assim, é... são crianças que a mãe sai pra trabalhar e a criança fica sozinha na rua, é... ou vive com o padrasto que não tem paciência e acaba espancando. Então, é o lugar... como fica muito tempo na escola, passa muito tempo na escola, pra eles se divertir, pra eles se alimentar, um lazer, é bem dizer um lazer mesmo. (profissional D).

[...] é tem um caráter muito familiar, de muito, muita dedicação né, é além do profissional. [...] eu vou usar um termo, mas que não é um termo bacana de se usar hoje na (cita o nome da coordenadora do serviço) que é o de mãezona [...] ela não mede esforços pra poder atender bem a clientela dela. (profissional E).

Contudo, a existência dessa pequena amostra de depoimentos que ainda atribui um olhar assistencialista ao CCA parece perfeitamente compreensível, considerando o fato de que a assistência social encontra-se em um processo de transição de modelo e de consolidação enquanto política social, exigindo uma ressignificação de concepção.

Por fim, a proposta de trabalho de um CCA, apresentada nas audiências públicas, é um fundamental documento norteador das ações a serem empreendidas, contemplando tanto a dimensão política de compromisso, com a formação do cidadão para a sociedade, quanto a dimensão sociopedagógica, que define ações socioeducativas para o alcance desses propósitos e finalidades. Assim, para que esta proposta seja exequível, engendrando resultados de acordo com sua intencionalidade em ambas as dimensões, os profissionais que a desenvolvem precisam estar afinados com o tipo de trabalho que matricia as ações e resultados esperados.

#### **5.1.4 SOCIABILIDADE, FORMAÇÃO CIDADÃ E MUDANÇA DE FUTURO COMO RESULTADO ESPERADO**

Todos os profissionais entrevistados trouxeram como práticas desenvolvidas junto às crianças e adolescentes aquelas voltadas essencialmente à função educativa e sociabilizadora. Para tanto, relataram desenvolver projetos ou planejamentos a partir de uma grade programática base, que estabelece as diversas temáticas a serem desenvolvidas – artes, meio ambiente, ética, cidadania, esportes, recreação, saúde e outros – por meio de atividades trabalhadas

pedagogicamente no campo socioeducativo, visando à promoção de aprendizagens não vinculadas diretamente aos processos de escolarização.

Ao serem indagados sobre a contribuição dessas práticas, as respostas emitidas destacaram os seguintes aspectos: mudança de perspectiva de futuro, formação humana e cidadã e aprendizagem sobre integração e interação grupal.

Essas atividades elas promovem uma mudança de sonho, mudança de comportamento, de comportamento na família, tem uma coisa muito viva. (profissional B).

Primeiro pra mudança em relação à perspectiva de vida né Mari. É você acha, uma criança num bairro como esse, ele acha que porque é pobre, porque nasceu dentro de uma favela, porque é filho de analfabeto então ele não precisa também estudar muito, é se ele arrumar um emprego de porteiro, de ajudante, de caminhoneiro, qualquer coisa assim ta bom, ele já tem um emprego, então ele não tem perspectiva de futuro. (profissional F).

Eu acho que no interesse, no desenvolvimento deles, é... ter uma visão, a sociedade ter uma visão melhor pra eles. É eles olhar lá fora com outro olhar. (profissional D).

Eu acho que é contribuir pra eles serem uma pessoa... conseguir é... ser uma pessoa melhor, estudar, ter um futuro melhor. (profissional H).

Olha Mari, hoje em dia eu vejo que contribui pra uma formação cidadã mesmo né. [...] porque a gente está formando um cidadão que vai ser crítico sim, mas não vai ser uma pessoa desumana né. A gente fala muito pra eles hoje, pra amanhã eles serem humanos, serem solidários, pra eles serem honestos. Acho que o nosso trabalho aqui contribui com isso. (profissional A).

Olha, contribui primeiramente pro melhor desenvolvimento deles, é saber trabalhar em grupo, é saber ter mais união em equipe porque são crianças assim que chegam realmente e não querem se misturar [...] Então, assim, essas práticas vêm desenvolvendo muitos trabalhos em grupos, muito trabalho em equipe pra eles saberem que trabalhando juntos, que juntos podem construir. (profissional I).

[...] eu acho que isso ajuda muito na integração porque tem criança que chega aqui que não se junta, daí com as atividades eles interagem entre eles, um com o outro [...]. (profissional J).

Um número bem restrito de profissionais, assim como na categoria anterior, apresentou uma visão assistencialista como contribuição da prática, situando-a na seara da ajuda/apoio ao outro, de forma pessoal ou familiar.

A sociabilidade, a formação cidadã e a perspectiva de oferta de mudança de futuro apresentaram-se como resultados esperados, ecoando com a especificidade da ação

socioeducativa, que tem como escopo a promoção de aprendizagens de e pelo convívio social, bem como a participação proativa na vida pública.

### **5.1.5 RELAÇÃO CCA E ESCOLA – REFORÇO E SUPORTE AO DESEMPENHO E COMPORTAMENTO ESCOLAR**

A ideia de promoção de aprendizagens por meio de práticas educativas diversificadas, na perspectiva da educação não formal, pressupõe a noção de complementaridade de ações de fomento ao objetivo educacional. Contudo, as ações socioeducativas que configuram essa possibilidade educativa ilustram uma série de objetivos e atividades que perpassam os processos de escolarização, mas neles não se polarizam. Assim, ao considerar que o trabalho dos CCAs dirige-se às crianças e adolescentes em faixa etária correspondente à idade escolar obrigatória, essa categoria permitiu a identificação da percepção que os profissionais entrevistados detêm sobre a correlação entre as aprendizagens socioeducativas e as aprendizagens escolares, denunciando algumas inconsistências entre o discurso teórico-conceitual e a prática cotidiana desses espaços até então discorrida nas categorias anteriores.

Nesse sentido, a maioria dos entrevistados afirmou a existência de uma correlação entre tais aprendizagens, conferindo-lhe uma noção equivocada de complementaridade, pois se evidenciou, nessa correlação, uma incompatibilidade discursiva e prática. Em outras palavras, há o discurso de uma concepção de trabalho socioeducativo prospectado para resultados que contemplem metas de inclusão e protagonismo social, porém, apesar do entendimento do CCA como uma agência de aprendizagens voltada para tais finalidades, o cotidiano apresentado de suas ações reduz seu papel a um espaço de suporte às aprendizagens de leitura e escrita.

Olha, existe pelo fato das matérias que são dadas na escola. Porque a escola eu posso dizer que é uma forma tradicionalista né de exercitarem a lição pra estar lendo, pra estar escrevendo e a professora passa a matéria ali e acabou. Então, aqui nós trabalhamos de todas formas que nós podemos trabalhar, criamos ambiente usando a leitura, matéria de jornal, então acaba envolvendo alguma coisa da escola, mas não como um professor que está ali só pra passar, mas como educador pra estar passando a matéria [...]. (profissional I).

[...] mas eu acho que aqui, o CCA, é uma continuidade né do que é feito na escola porque aqui, querendo ou não, mesmo sendo um foco social que é diferente de uma sala de aula a gente dá continuidade naquilo que eles estão

aprendendo lá. Por exemplo, as dificuldades que eles têm lá eles trazem pra cá, daí a gente faz um trabalho em cima disso. [...] tem criança, adolescente aqui que tem... que está na 6ª série e nem ler direito sabe. Então, acho que aí a gente pega em cima desses que têm dificuldade e faz um trabalho com eles. (profissional J).

[...] Ele complementa, mas não é o foco de fato. [...] Então, eu não sei se correlaciona. Talvez se existisse a possibilidade de ter um reforço escolar... (profissional E).

Ah sim! Com certeza. Lá na, na escola eles têm que ir lá pra escola porque precisa aprender e lá na escola pro professor aprende se quiser, pronto. Aí, eles não aprendem nada. Então, aqui as educadoras já sabem se eles já sabem ler, escrever o próprio nome e a se valorizar no aprendizado porque eles são muito discriminados. (profissional D).

Sim, só que a gente trabalha mais a questão lúdica né, é um trabalho muito mais de vivência [...] a gente faz coisa assim bem lúdico, a criança pode levar pra escola e não tem aquele medo, aquele impacto pra se colocar [...] a gente trabalha também com atividades que está na matemática, quando fala de meio ambiente fala de geografia, de ciências, e... é... tem uma ligação direta. (profissional B).

Algumas respostas citaram e valorizaram como prática o trabalho com temas diversificados por meio de estratégias didáticas aplicadas num contexto lúdico e vivencial, envolvendo jogos de raciocínio, rodas de conversa, cinema educativo, literatura infantil, atividades manuais, jogos corporais, danças etc., os quais, atribuídos de um sentido de complementaridade à ação escolar, são propícios ao favorecimento das aprendizagens escolares. Por exemplo, quando a atividade é sobre o meio ambiente, alguma referência sobre esse tema pode remeter aos conteúdos das áreas de ciências e geografia. Da mesma forma, outras atividades ou temas relacionam-se a outros conteúdos escolares. Entretanto, o grande equívoco aqui constatado foi o uso e a valorização dessas estratégias, reduzindo o papel educativo do CCA a uma continuidade dos processos de escolarização, em detrimento do sentido de complementaridade da ação escolar pela oferta de outras aquisições também importantes no campo educativo.

Relembrando,

o termo 'socioeducativa' é tomado como qualificador da ação, designando um campo de aprendizagens voltado para o desenvolvimento de habilidades, competências cognitivas e valores éticos, estéticos e políticos a fim de promover a capacidade de acessar e processar informações, a convivência em grupo e a participação na vida pública. Atentas à formação integral do cidadão de qualquer idade, associam conhecimento acadêmico, reconhecimento das

tradições e inclusão social, com ênfase indiscutível na convivência. (SÃO PAULO, 2007, p. 9).

Alguns desses profissionais ainda indicaram o suporte ao desempenho comportamental de seus usuários como outro ponto de destaque na relação que estabelecem entre CCA e escola, o que também requer alguma reflexão.

[...] Aqui a gente tem conhecimento maior da criança, então a gente conhece a família, como aquela criança vive, a gente sabe da história dela né. Não é na escola que o professor geralmente não conhece. Então, eu acho que na questão do comportamento a gente divide com a escola, a escola divide com a gente. (profissional A).

Então, nós estamos tentando manter esse vínculo com eles [escola] pra estar conhecendo, pra ver como que as crianças são lá, como que elas se... como eu posso dizer? Como elas se comportam aqui e como se comportam lá, pra estar tentando intervir, entrar mais na vida da criança e do adolescente. (profissional I).

Em virtude dos aspectos estruturais e organizacionais, é evidente que o CCA detém maior conhecimento sobre seu público do que a escola sobre seu alunado, o que torna possível e viável um trabalho conjunto para responder esse tipo de problema. No entanto, foi possível perceber que os CCAs, em uma condição de instituições mais continentais às demandas psicossociais de seus usuários, acabam por se atribuir isoladamente a responsabilidade de encontrar explicações e buscar soluções, no âmbito individual ou familiar, para o mau desempenho comportamental de seus usuários nos ambientes escolares.

O grande risco evidenciado aqui está em centralizar na criança/adolescente ou em sua família a responsabilidade única e absoluta pelos desarranjos comportamentais apresentados, levando a não percepção ou ao ocultamento dos aspectos políticos, institucionais, organizacionais e metodológicos que desenham o ambiente escolar e podem conter elementos desencadeantes de queixas escolares por comportamento inadequado.

Mediante essas considerações, constatou-se que os profissionais têm uma compreensão deficitária sobre a relação de complementaridade entre as aprendizagens ofertadas no CCA e na escola, bem como reeditam as intenções das aprendizagens escolares, utilizando-se da possibilidade de oferta de atividades lúdicas e menos conteudistas, e assentam preocupação com propósitos educativos centrados nas ações de reforço e suporte ao desempenho e comportamento escolar, secundarizando, assim, o princípio básico das ações socioeducativas.

Nesse sentido, Guará (2003), ao falar da natureza educativa dos CCAs, salienta a contribui das atividades desenvolvidas em espaços não escolares como reflexo, não como responsabilidade pela melhora da performance escolar.

Nenhuma instituio pode ou consegue hoje, isoladamente, responder por toda a formao da criança e do adolescente. Mas o fato de desenvolverem aoes de natureza educativa segundo um conceito integrado de educao-proteo não autoriza essas organizaoes a pretender substituir a escola ou a sanar os problemas de aprendizagem escolar. Há uma especificidade educativa que compete  escola e que deve ser reconhecida e apoiada. As ONGs podem oferecer muitas oportunidades para que a criança desenvolva sua percepo de mundo, sua autoconfiança e sua competência comunicativa por meio de atividades culturais, esportivas, artísticas, que se refletirão em melhora importante em sua performance escolar. (GUARÁ, 2003, p. 40).

Entre as respostas afirmativas obtidas a respeito dessa correlao de aprendizagens, foi identificada apenas uma que desfoca a intencionalidade imediata de suprir deficiências na aprendizagem da leitura e da escrita pela repetio da prática escolar. Aqui, essa contribuio  escolarizao acontece, porém sem a pretensão de vincular a ao educativa ao propósito exclusivo de ler e escrever. Assim, as atividades propostas situam-se em um patamar de oferecer estímulo  leitura e  escrita, ressignificando a escola e o estudo como vias de crescimento pessoal e social, dando um sentido de complementaridade  ao escolar, sob a perspectiva da educao não formal.

Eu acredito que a relao que a gente faz com as escolares  essa de incentivar, a escola está... o estudo pra eles está muito perdido, não tem muito sentido. Então, quando a gente trabalha indo de encontro a mostrar pra eles qual a importância da educao e do estudo na vida de uma pessoa, eu acho que  isso. [...] Na nossa avaliao do ano a gente percebeu que muitas crianças ficaram de recuperao na escola. Então, a gente precisa intervir  na questão do incentivo escolar. Então, esse ano a gente está trabalhando o incentivo escolar, um projeto voltado pra isso né. Aí, tem a questão da leitura, mesmo ligado  perspectiva de vida e a questão da importância da educao. [...] Não  reforço escolar de maneira alguma. (profissional F).

Embora projetos como esse sejam desenvolvidos em um dos CCAs, apenas esse profissional reconheceu a ligao com a ao escolar sob uma lente ampliada, capaz de alcançar o desenvolvimento da leitura e da escrita, sem perder o foco da ao em atribuir significado  escolarizao como projeo de mudança de futuro e de perspectiva de vida.

### 5.1.6 INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA – (DES)ALINHAMENTO CONCEITUAL

Nas entrevistas, ao lançarmos questões sobre o tema ‘deficiência e inclusão’, percebemos que todos os sujeitos apresentaram um relativo grau de desconforto; muitas hesitações, pausas e inseguranças foram observadas durante a emissão das respostas, comportamentos que não haviam transparecido nas questões anteriores, que tratavam da natureza do trabalho realizado pelos CCAs e do contexto de funcionalidade da instituição, campo supostamente de domínio dos profissionais entrevistados.

Além disso, ao adentrar propriamente no tema, os entrevistados trouxeram conceitos de inclusão e deficiência descontextualizados do projeto inclusivo em debate hoje na sociedade, uma vez que, em todas as respostas, não foram identificadas definições que se aproximassem das concepções e discussões atuais sobre o assunto. Nesse sentido, observamos uma equivalência percentual entre dois tipos de respostas: 50% não apresentaram qualquer conceito de inclusão e deficiência e outros 50% apresentaram conceituações incorretas.

Em relação à inclusão, constatamos respostas evasivas ou desviantes do objetivo da questão, além da tentativa de responder a pergunta com relatos de casos e experiências vividas com pessoas com deficiência, elencando as dificuldades detectadas e a obrigatoriedade da lei, sem, entretanto, fazer qualquer menção conceitual sobre o assunto.

Olha, é muito difícil. Eu estudei numa época na escola (cita o nome da escola) que a questão da inclusão nós tínhamos lá a sala especial que era só pra, pros deficientes. E aí tinha desde o visual até o tetraplégico, o deficiente mental, então tinha as duas salas pra alunos especiais. (profissional E).

Olha, eu vou falar a verdade. Assim, a sociedade ainda não tem. Eles convivem na escola... quando entrou uma criança aqui, não era essa educadora que estava aqui, mas tinha uma outra educadora. A mãe veio, já tinham duas crianças dela aqui né, ela veio conversar comigo falando que o filho dela precisava da vaga, mas ele tinha um... uma deficiência psicológica. Só que as escolas não aceitavam, então tive que colocar ele aqui porque o médico tinha falado que ele precisava de um espaço, de um espaço pra ele desenvolver a escrita, a leitura, ficar com outras crianças porque ele é autista. (profissional D).

Olha, a minha concepção é que nem eu falo né, segundo a nossa LDB, agora é obrigatório todas as escolas ter todas as crianças com deficiência. Eu acho muito bom isso né porque as crianças com deficiência ficavam muito fora de todos os projetos. (profissional I).

Acho que não só nos CCAs ou nos trabalhos sociais, mas assim em tudo falta muita coisa né pro deficiente. Só a gente olhar a rua, principalmente pra quem mora na periferia. [...] você não vê calçamento da prefeitura, você vê escadas todas desniveladas ou mesmo, ou nem tem calçada, dependendo da localidade os carros ocupam o lugar da calçada [...]. (profissional G).

[...] falta o suporte. O suporte até mesmo de uma pessoa que acompanhe, nos ajude. Mas, assim, é preciso trazer os portadores pra um ambiente que seja, que seja natural, não só o específico. Ah! Eu vou ficar só com essa deficiência porque todos nós somos solidários e essa troca é muito legal porque todos nós temos possibilidade [...]. (profissional B).

Um dos entrevistados, ao tentar explicitar seu conceito de inclusão, apoiou-se no discurso da homogeneidade, sem considerar que esse tratamento igual pode, também, ser excludente, por não reconhecer as especificidades de atenção que a própria deficiência requer. Tratar com igualdade não é negar as diferenças.

[...] então assim, eu acho que a inclusão pro deficiente ela tem que ser feita como para qualquer outra criança; com a necessidade que essa criança tem, deve ser tratada como qualquer outra criança né. (profissional L).

Ademais, observamos vários relatos ainda com resquícios integracionistas, ressaltando o princípio básico do movimento,<sup>31</sup> ou seja, integrar as pessoas com deficiência no meio, cabendo a elas o esforço unilateral de tornar-se parte.

Pra mim inclusão é você incluir né, é você trazer a pessoa e incluir no meio deles, integrar entre ele e o outro. (profissional J).

Então, inclusão é primeiro você querer colocar junto né, é tirar de fora da roda, digamos assim, e colocar junto – inclusão. (profissional A).

Ah! Tem que trabalhar com inclusão né, tem que incluir as pessoas no nosso ambiente. (profissional H).

Quando a gente fala de inclusão é incluir essa pessoa no meio, na sociedade, acho que é isso. (profissional F).

---

<sup>31</sup> De acordo com Sasaki (2003), o movimento de integração social teve início em torno do final da década de 1960, tendo como objetivo a inserção de pessoas com deficiência nos sistemas gerais da sociedade, como educação, trabalho, família e lazer. A integração constituía um esforço unilateral, pois a inserção do deficiente na sociedade dependia de sua capacidade para superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes; por sua vez, a sociedade, passivamente, tornava-se capaz de receber pessoas com deficiência desde que estas tivessem conseguido alcançar um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes.

Nesse contexto, Milmann (2001), ao diferenciar a integração escolar da educação inclusiva, destaca a primeira como a “colocação do aluno no espaço mais adequado que lhe permitirá a socialização e a formação cultural” (p. 104), enquanto a segunda representa “todas as modificações e movimentos que o meio e a sociedade realizam para apreender as diferenças.” (p. 104).

As intenções de resposta à pergunta lançada sobre a concepção de inclusão demonstraram significativa frequência de definições superficiais e muito imbricadas no âmbito do politicamente correto, por se tratar de um tema recorrente no discurso social. Ainda, uma incipiente noção inclusiva foi percebida, quando alguns profissionais destacaram a necessidade de adequação e preparo do meio para receber esse público e atender suas demandas num contexto global, mas com a observância de suas singularidades.

Aqui, nós temos criança aqui que está com deficiência, mas assim não é fácil de trabalhar pelo fato de não ter materiais pra serem utilizados com essas crianças né. O que você deve fazer? Como você deve fazer pra eles interagir em grupo? Então assim, falta de materiais [...] Material de formação, de estudo e de conhecimento. (profissional I).

[...] a gente precisa de uma rampa, dependendo do espaço, da instituição ter um elevador né. Então, acaba não tendo, a gente não tem isso mesmo e acaba não tendo verba também porque a verba vem meio contada pra fazer as coisas que têm que fazer e acabou. (profissional G).

[...] às vezes, chegam crianças com deficiência leve que a gente consegue, que a gente consegue atender, uma deficiência leve. Mas, se chega uma criança com uma deficiência um pouco mais pesada, aí como eu trabalho essa criança? (profissional I).

No geral, as concepções apresentadas sobre inclusão situaram-se no campo das noções, ainda muito difusas, incompletas e atribuídas de responsabilidades parciais, além de serem distantes dos ideais de uma sociedade inclusiva para as pessoas com deficiência.

Em relação à concepção de deficiência, também foi observado desconhecimento sobre o assunto, na mesma proporção observada quanto à concepção de inclusão, como também a total falta de clareza sobre o que é a deficiência e sua categorização.

Optamos, dessa forma, por trazer, em um único bloco, as respostas dadas pelos entrevistados para definir deficiência e/ou pessoas com deficiência, com a intenção de demonstrar e analisar a dimensão geral dos equívocos conceituais nos quais se apoia o trabalho dos CCAs junto às crianças e adolescentes com deficiência.

É... você não pode dizer que está faltando alguma coisa né, mas acho que é mais ou menos isso. Uma pessoa que está debilitada, física ou psicologicamente [...] esse tipo de falta. (profissional A).

[...] de deficiência é mais fácil (comparando-a à concepção de inclusão) [...] Minha concepção de deficiência assim... se a gente parar pra pensar na palavra falta algo né [...] Um deficiente visual, um deficiente auditivo, uma pessoa que tem algum membro amputado, um deficiente mental [...] Na minha infância eu convivi com um surdo mudo e isso contribuiu muito pra minha formação em relação ao preconceito [...]. (profissional F).

Envolve muita coisa, deficiência psicológica né. [...] À tarde tem uma criança que tem uma pequena deficiência mental, bem leve, mas é tranquilo também né, conversa com todo mundo, tem uma dificuldade de dicção. [...] Então tem, tem... deficiência mental, tem a física né. Às vezes, pode... tem uma deficiência de percepção né, tem diversos tipos de deficiência [...] mas se comparado com essa pessoa não diz que é deficiente também né. Então, então, eu não saberei expor muito sobre isso, mas essa é a minha visão de deficiente. (profissional G).

Então, aí é complicado também né. E muito... (risos). Então, eu acho que... eu não sei se por um atestado médico ou por um comportamento você consiga visualizar né [...] Então, o que é o deficiente hoje pra mim, o que que é? É aquele que eu consigo ver, então, o cego, o surdo, o mudo, o que está numa cadeira de rodas, o que está andando de muleta [...] O que é deficiente de fato, o físico, você consegue identificar, a questão do mental eu acho mais difícil. (profissional E).

Olha, é... eu acho assim até mesmo uma forma de preconceito. A criança que ela não consegue se desenvolver, ela não consegue é... interagir. Aqui a gente tem vários casos assim, tem uma menina que faz tratamento na AACD, a gente já teve vários, a gente considera isso como uma deficiência, mas não como uma pessoa com deficiência dependente [...] Tem outro aqui que é o (cita o nome da criança), eu considero como uma pessoa com deficiência, ele só tem um pulmão [...] é uma criança que requer cuidado, ela não pode dançar, não pode fazer brincadeiras extravagantes [...] Mas trata-se de uma deficiência desde que ele faz tratamento lá também na AACD, ele tem as costas por conta disso meio curvadinha, tem sérios problemas respiratórios, tem vez que fica sem ar, então é uma deficiência. (profissional L).

Olha, eu posso dizer assim que todos nós temos uma deficiência, todos nós somos deficientes né. Mas, levando assim pro lado realmente da deficiência, eu posso dizer que uma pessoa com deficiência é ter uma deficiência intelectual ou ter deficiência de como mover os braços ou alguma coisa parecida assim, mas em si, todos nós temos alguma deficiência. (profissional I).

[...] deficiência é uma coisa que... eu acho que hoje em dia nem existe mais deficiência porque antes as pessoas deficientes o único recurso deles era pedir esmola. Hoje em dia cada um tem, tem o direito de arranjar um emprego. Então, eu acho que pra pessoa que é deficiente que tem uma vida financeira por conta dele não é deficiente. (profissional C).

Assim, considero que não tem ninguém deficiente. Então, acho que todos nós temos nossas deficiências e como a gente tenta superar cada uma delas dá pra

aprender a conviver com elas. É assim, é você buscar desenvolver o seu maior, sabe, o potencial, o seu potencial ao máximo e isso é superação. (profissional B).

Pessoa com deficiência? (pausa). Na verdade, uma pessoa com deficiência eu diria que é uma pessoa sã, sadia que acaba né de uma certa forma assim... Eu não acredito eu uma pessoa que não tem o movimento das pernas ou que não consegue pensar direito, seja uma pessoa deficiente, eu diria que é uma pessoa especial, deficientes somos todos nós que somos normais e acabamos fazendo tudo errado. (profissional M).

Verificou-se que as respostas dos entrevistados diversificaram-se, apoiadas em alguns estereótipos, mitos e crenças, bem como trouxeram patologias como deficiências, o modelo médico da deficiência como único referencial e a capacidade de superação da deficiência, subestimando ou negando a sua existência.

Omote (2004), ao falar sobre o desmonte de alguns mitos, credences e estereótipos em face do discurso da inclusão, destaca alguns conceitos que vêm se disseminando nos discursos sobre a inclusão e vão de encontro a algumas ideias encontradas nas respostas dadas pelos entrevistados. Nesse sentido, o autor cita o fato de que todas as pessoas apresentam diferenças umas em relação a outras e isso pode sugerir a crença de que as mais graves patologias (aqui leiamos deficiências) podem ser reduzidas a apenas quaisquer diferenças. Cita também, como exemplo, a ideia muito presente de que “a ocorrência de anomalias faz parte da vida normal das pessoas”, ou seja, que “ser diferente é normal.” (p. 7).

Foram observadas, ainda, respostas que traziam algumas informações mitificadas em relação a alguns tipos de deficiência, como, por exemplo, a de que todo surdo é mudo e de que deficiência mental é igual à doença mental.

Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, 2011), surdez e mudez são deficiências distintas. Surdo-mudo é uma denominação muito antiga, utilizada quando se acreditava que a pessoa surda estava condenada à mudez; no entanto, hoje, embora ainda seja um termo utilizado, sabe-se que não é verdadeiro. Em muitos casos, pessoas com deficiência auditiva não aprenderam a falar porque não ouvem, mas, se receberem apoio específico, podem vir a desenvolver a capacidade oral. Da mesma forma, não é verdadeira a equivalência entre deficiência mental e doença mental, pois a primeira relaciona-se ao funcionamento intelectual e cognitivo significativamente abaixo da média, sendo atualmente denominada deficiência intelectual e não mais deficiência mental; já a segunda tem relação com

o transtorno mental numa condição de patologia, não se restringindo ao desempenho intelectual e cognitivo.

Verificaram-se, também, algumas respostas que trouxeram a expressão ‘deficiência psicológica’ para caracterizar os transtornos mentais de maneira geral ou, mais especificamente, os transtornos globais de desenvolvimento. Já em relação aos tipos de deficiência, constatou-se um relativo desconhecimento da categorização das deficiências em deficiência física, auditiva, visual, intelectual e múltipla. Nesse sentido, o Quadro 7 relaciona a tipificação de deficiência citada pelos entrevistados ao se referirem às deficiências atendidas nos CCAs (atuais e antigos usuários).

**QUADRO 7** – Tipificação de deficiências atendidas nos CCAs segundo os entrevistados.

<b>TIPO DE DEFICIÊNCIA</b>	<b>Nº de respostas</b>
Não sabem qual o tipo de deficiência (referenciam como deficiência, por serem crianças advindas de classe especial)	06
Deficiência física (problema de coração e apenas um pulmão)	01
Dificuldade de aprendizagem	05
Deficiência psicológica	04
Obesidade	01
Deficiência/desvio de cabeça	01
Deficiência visual (perda visual de um olho)	02
Deficiência intelectual (autista e DI*)	03
Hiperatividade	02
Problema no braço	01

**Fonte:** Transcrição das entrevistas com profissionais dos CCAs.

**Obs.:** \* DI = Deficiência Intelectual.

Cabe lembrar, nesse momento, que o conceito de deficiência e de pessoa com deficiência tem evoluído ao longo do tempo, de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade e as conquistas alcançadas pela própria população com deficiência.

O processo histórico da evolução do conceito de deficiência, no decorrer dos séculos, foi sofrendo rupturas e superando visões, modelos e práticas construídos a partir de superstições, religiosidade, autoridade médica, filantropia ou caridade, que muito contribuíram nos processos de segregação e exclusão social. Assim, atualmente, os conceitos de deficiência e pessoas com deficiência transpõem o significado da palavra explicitado nos dicionários e referido de

diferentes modos, também em respostas dos entrevistados, como falta, insuficiência, imperfeição, falha ou carência, sendo que atribuir às pessoas com deficiência esses significados negativos corroborou com a hegemonia de um modelo médico, com a prática de reabilitação reduzida ao exercício das atividades da vida diária e ao treino motor e a crença de ineficiência e incapacidade dessas pessoas, contribuindo para sua inserção e permanência em espaços segregados.

Para Mittler (2003), ao falarmos de deficiência, “em termos formais, estamos falando sobre uma mudança da idéia de ‘defeito’ para um ‘modelo social’” (p. 25); o primeiro centrado e localizado no indivíduo e o segundo, na sociedade e em suas instituições. Já segundo Sasaki (2003), no modelo social da deficiência, a sociedade precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros; assim, o desenvolvimento das pessoas com deficiência, por meio da educação, reabilitação etc., deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como prerequisite para as pessoas com deficiência tomarem parte da sociedade.

Nessa categoria, foi possível perceber que os discursos de inclusão e deficiência adentram os espaços dos CCAs, porém ainda de forma precária, uma vez que as concepções dos profissionais sobre o assunto revelam um desconhecimento sobre a deficiência e sua categorização, bem como um desalinhamento conceitual em face das proposituras inclusivas vigentes na atualidade.

Nesse sentido, podemos citar Vizim (2003), que, ao abordar o direito à educação para as pessoas com deficiência, destaca que, embora no mundo globalizado esteja ocorrendo a ampla e dinâmica circulação de informações sobre deficiência, ainda “essa temática fica restrita àqueles que a trabalham, vivem ou pesquisam e, portanto, não estão difundidas e apropriadas pelo maior número de pessoas ou, quiçá, para todos os cidadãos.” (p. 53).

### **5.1.7 (DES)CONHECIMENTO DE DOCUMENTOS E POLÍTICAS INCLUSIVAS**

Nessa categoria, também se observou um severo registro de hesitações, pausas e dúvidas para responder as questões lançadas sobre o conhecimento que os entrevistados possuíam sobre a existência de políticas inclusivas e documentos ou marcos históricos e legais que tenham norteado a inclusão de pessoas com deficiência nos diversos setores da sociedade.

Nenhum dos entrevistados assegurou conhecimento sobre o assunto: a maioria afirmou um vago conhecimento e outra parcela, total desconhecimento.

Não sei, pra ser sincera eu não... esse lado eu não sei muito não. Aquilo dos direitos, de inclusão, mas a política no geral eu preciso me adequar mais a ela. [...] Na realidade mesmo é o estatuto [ECA] que a gente conhece, alguns livros que a gente vê que fala disso, mas documentos na prática eu não tenho... (profissional L).

Não conheço (pensa)... Eu acredito que elas (as políticas inclusivas) têm que ser pra todos os lugares né porque hoje em dia tem os ônibus, tem a parte de... para os deficientes poderem andar, então eu acho que em todo lugar elas têm que acontecer. É isso mesmo? Documentos? Não sei nada sobre esse assunto. (profissional H).

De verdade? Não muito profundamente. Na faculdade falava de deficiência, falava de inclusão e isso já vem de longos anos né. A gente percebe que a sala especial é um espaço que vai precisar ser adequada. [...] Na faculdade eu li só que não me lembro agora. Tinha uma professora até, tinha uma matéria sobre isso. É de verdade mesmo? Eu não me lembro assim de nomes [referindo-se a documentos]. (profissional B).

Pra incluir crianças com deficiência? Ah, eu sei que na LDB, acho que no ECA eles estão exigindo que essas crianças sejam incluídas nas salas de aula e qualquer outro espaço que se aceita, tem que ser tratada como os outros demais. O que eu sei é isso, o que eu vi na faculdade. (profissional J).

Na verdade... (pausa). Então é, na escola, por exemplo, né, eles falam que é uma política inclusiva que é essa questão da sala especial... [...] Documentos nenhum. (profissional A).

Nada. Muito pouco assim. Na época que eu fiz o curso da faculdade, já faz um tempo, a gente estudou um pouco disso, mas hoje em dia não acompanho, na verdade, não. (profissional F).

Na verdade Mari... eu não sei. (profissional M).

Seja em relação às políticas inclusivas previstas para os diversos setores da sociedade, seja em relação aos documentos ou marcos históricos e legais sobre a questão, foi possível perceber que os conhecimentos citados são muito superficiais, e alguns até inconsistentes, além de aparecerem mais no âmbito escolar, relacionando a inclusão à existência da sala especial, como forma de incluir e não como um apoio à finalidade inclusiva.

Especificamente, em relação às ações inclusivas previstas para pessoas com deficiência na política de assistência social, não houve reconhecimento de nenhum entrevistado sobre orientação, respaldo e suporte para esse tipo de ação nos CCAs por parte da SMADS.

Eu acho que é a mesma previsão pra 2011, todos trabalham com inclusão, todas as instituições trabalhando, mas eles [Assistência Social] nunca falaram, pelo menos pra mim, em trabalhar com inclusão ainda não. (profissional D).

Então Mari, na verdade, eu não sei. Eu sei assim que a gente recebe. Recebe, se tiver demanda a gente recebe. Então... não sei... (profissional A).

Acho que assim dentro do ECA, o Estatuto da Criança e Adolescente, ele prevê diversas coisas né, mas eu acho que em órgão municipal mesmo acho que acaba não tendo esse respaldo e tem que ter, tem essa necessidade e tem que cumprir. (profissional G).

O que eu sei até é... particularmente, é pela Secretaria da Educação porque a educação como você tem que ter, pensar, bate na porta, está caindo na escola, você tem de fato criança, adolescente, jovem com deficiência na sala de aula, a secretaria de educação tem curso, te dá material, te prepara pra essa inclusão. A assistência não, ela não... eu acho que ainda vai ser um caminho difícil. [...] Eu acho que falta isso, não só no CCA, acho que na assistência isso falta porque se discute muitas coisas, mas isso, a questão da inclusão e eu estou pensando até em outros projetos, a questão da inclusão a gente não discute na assistência. (profissional E).

Independentemente da perspectiva inclusiva em foco, também não foi feita qualquer menção aos serviços que a SMADS dispõe para esse segmento, ou seja, os Núcleos de Apoio à Inclusão Social para Pessoas com Deficiência. Ainda, uma única menção foi feita por uma das entrevistadas quanto à priorização de atendimento às pessoas com deficiência nos CCAs, indo de encontro ao preconizado nos editais de chamamento para audiências públicas.

Dentro da deficiência existe sim a prioridade né. Existe a prioridade mesmo porque assim se uma mãe tem uma criança que tem necessidade por questões de sobrevivência e se tem uma criança portadora de deficiência ela tem o direito também igual a todos, talvez até mais porque ela requer cuidados maiores, tanto para com ela quanto pra criança ou adolescentes. (profissional L).

Essa fala trouxe a pessoa com deficiência como prioridade de atendimento, num patamar de igualdade de direito em relação a outros casos prioritários, por outras situações de exclusão; porém, implicitamente, há uma priorização de atendimento sem a consistência de uma abordagem inclusiva, restringindo-se à inserção dessa criança com deficiência no serviço, ainda por uma suposta necessidade de cuidados e tutela.

### 5.1.8 PERTINÊNCIA DA INCLUSÃO NOS CCAs PELA GENERALIZAÇÃO DO DISCURSO INCLUSIVO

Ao serem indagados sobre como consideravam o trabalho com crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs, a maioria dos entrevistados afirmou importância e pertinência em desenvolvê-lo; ainda, dez, entre doze deles, também afirmaram que os seus CCAs promovem a inclusão em seus espaços.

Nas respostas obtidas, observou-se um reducionismo conferido ao posicionamento inclusivo defendido, simplificando a inclusão de pessoas com deficiência, nesses espaços, pela força generalizada dos discursos vigentes sobre o tema na atualidade e pela característica de acolhimento inerente às práticas dos serviços socioassistenciais.

Ah! Tem que trabalhar incluindo ele da melhor forma no grupo né. [...] É possível apesar da gente não ter assim... acessibilidade pra deficientes, mas é possível sim. (profissional H).

Assim, eu acho que no geral, no trabalho geral, todas as pessoas agora têm que trabalhar, todos os espaços têm que trabalhar com crianças com deficiência, crianças especiais. (profissional D).

Se promove no acolhimento, a metodologia precisa melhorar. [...] Eu acho que você acolhe e lá acolhe qualquer criança que esteja dentro dessa faixa etária [...]. (profissional E).

Sim, ela promove quando acolhe, quando ela aceita fazer a experiência. Agora, assim o que a gente está precisando é de um curso de formação, um curso de forma mais profunda [...]. (profissional B).

[...] eu acho que na assistência social eles são mais bem acolhidos do que na própria escola. Eu penso assim entendeu? Na minha opinião, na assistência social eles são mais incluídos, assim, eles acolhem mais do que nas próprias escolas. (profissional J).

Essas falas sinalizam, inicialmente, uma ingênua noção de que simplesmente acolher é suficiente para atender as demandas da inclusão. Por sua vez, as falas<sup>32</sup> acerca da inclusão: “tem que trabalhar incluindo”, “todas as pessoas agora têm que trabalhar, todos os espaços têm que trabalhar”, “quando ela aceita fazer a experiência”, reproduzem um discurso veiculado no meio social, sem um aprofundamento sobre como fazer e como tem sido feito, sendo que, para promover a inclusão nesses espaços, é fundamental se apropriar do que e de como se está

<sup>32</sup> Referem-se a trechos das entrevistas realizadas.

fazendo ou, ainda, de como se deve fazer, para não incorrer no risco de não fazer, achando que se faz.

Nesse sentido, Mantoan (2005), em uma entrevista para a Revista Nova Escola, ao falar da educação inclusiva e deficiências diz que “inclusão é acolher todas as pessoas, sem exceção” (p. 1), reforçando a não admissão de qualquer tipo de discriminação; porém, também sinaliza a necessidade da revisão do projeto e das práticas pedagógicas, bem como das adaptações físicas e da oferta de atendimento especializado paralelamente às aulas regulares.

Embora a maioria dos entrevistados tenha afirmado a pertinência da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs, alguns salientaram prever maior dificuldade em casos de deficiências mais complexas, destacando a formação, a acessibilidade e os materiais específicos como necessidades para o trabalho.

[...] Agora, quando se trata de uma deficiência visual ou um cadeirante, às vezes, torna mais difícil pra esse CCA [...]. (profissional L).

É difícil avaliar porque são poucos né, são poucos. Eu acredito que nos três que a gente tem (CCAs) não têm cadeirantes, não tem problema com cegueira, alguns que têm problema de audição, mas usam aparelho, então a gente não complica tanto porque conseguem ouvir, conseguem participar das atividades. (profissional E).

[...] teve um menino que ele era surdo e mudo e assim as pessoas que trabalham aqui não têm formação, não conhecem a língua brasileira de sinais, não tinham formação profissional pra isso, mas acho que se viraram bem porque ele ficou aqui dois anos né [...]. (profissional F).

[...] então, às vezes, se tiver uma criança com uma deficiência maior é difícil trabalhar até porque assim a Portaria não exige uma pessoa com formação de educador. [...] Então, assim, tem que ter quando a deficiência é maior tem que ter uma preparação, que saiba lidar com a criança. (profissional G).

De modo geral, a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência foi considerada, pelos entrevistados, prática exequível nos CCAs, apesar de, ao longo das respostas, uma série de dificuldades e necessidades ser levantada, as quais discutiremos na categoria de análise seguinte.

### 5.1.9 REFERÊNCIAS ÀS POSSIBILIDADES DE INCLUIR EM UM CENÁRIO DE DIFICULDADES

Apesar das manifestações positivas de disposição e abertura dos CCAs para “incluir” o público com deficiência, foi citada, pelos profissionais, uma série de dificuldades para efetivar a inclusão nesses espaços, as quais, em alguns aspectos, assemelham-se aos recorrentes argumentos dificultadores que circulam nos discursos, por exemplo, dos profissionais da educação.

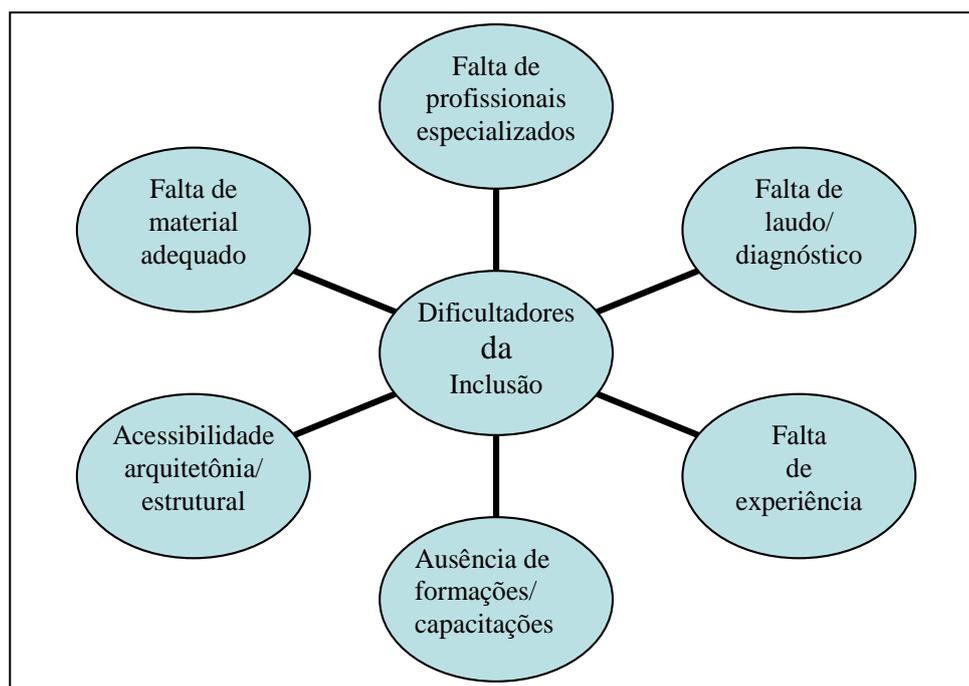
Assim, das respostas obtidas, extraímos os seguintes fatores mencionados como dificultadores da inclusão nos CCAs.

**QUADRO 8** – Dificultadores da inclusão.

<b>DIFICULTADORES</b>	<b>Nº de respostas</b>
Acessibilidade estrutural/arquitetônica	04
Ausência de maior demanda	04
Poucos educadores	01
Falta de profissionais especializados	02
Falta de material adequado	01
Ter poucas crianças com deficiência no grupo	01
Não exigência de formação específica para a função de orientador (curso superior)	01
Ausência de formações/capacitações em educação especial	07
Falta de experiência dos profissionais	03
Falta de laudo/diagnóstico	02
Não vê dificuldades	01

**Fonte:** Transcrição do conteúdo obtido nas entrevistas.

Muitas dessas dificuldades fazem eco àquelas apontadas pelos profissionais da educação durante a implantação do processo inclusivo na rede escolar, como demonstra a Figura 9.



**FIGURA 9** – Dificuldades citadas por profissionais do CCA e da educação.

Destacaram-se, nesse grupo, a ausência de formações e capacitações em educação especial e, em segundo lugar, as questões de acessibilidade. A primeira revelou a necessidade sentida pelos profissionais em adquirir ou aprofundar saberes numa seara até então conhecida apenas por especulações ou conhecimento de senso comum, para que possam, minimamente, sentir-se aptos a lidar com as singularidades de cada criança ou adolescente com deficiência.

[...] é a nossa falta até de formação né. Eu acho que não sou a única não. É se você perguntar pra qualquer uma educadora, pra qualquer um de um CCA todo mundo vai falar dessa dificuldade né, dessa falta de formação. (profissional A).

Como é que ela vai trabalhar, não tem conhecimento, tem aquela questão de buscar outras formas ou a instituição dar um curso pra pessoa pra ela ter um conhecimento amplo e não só pro educador, pra toda a equipe né, porque isso muda tudo. (profissional G).

A questão da falta de acessibilidade arquitetônica/estrutural, por sua vez, apareceu como outra dificuldade premente, principalmente ao citarem a possível demanda de cadeirantes, uma vez que, em todos os serviços visitados, há desníveis entre um ambiente e outro, escadas, portas tamanho padrão; enfim, não são construções pensadas para as pessoas com deficiência, assim como toda a estrutura urbana das cidades.

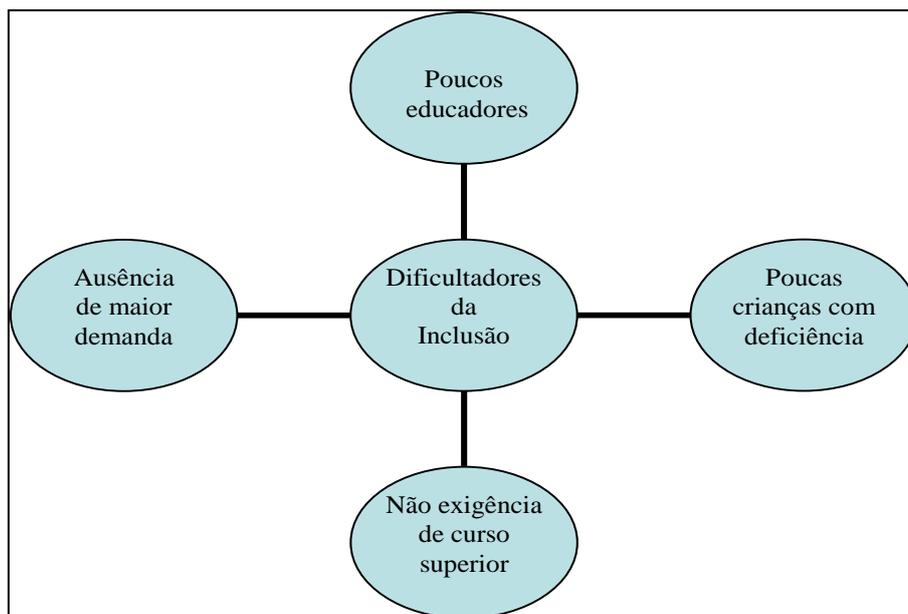
Em um dos CCAs, por ocasião de uma recente reforma, algumas medidas já haviam sido adotadas para melhorar a acessibilidade, tais como: rampa no lugar de degraus para o acesso aos banheiros e à sala da coordenação, ampliação do tamanho das portas dos banheiros e colocação de barras de apoio. Já em outro, a gerente, fora de situação de entrevista, cita essa preocupação, a partir da experiência vivida em uma recente visita de um dos parceiros potenciais da instituição que lá compareceu para um evento, pois, entre os visitantes, havia uma cadeirante; tudo estava preparado para acontecer no piso superior e foi grande a dificuldade para levar esse visitante até lá. Desde então, nos projetos de reformas futuras, a substituição da escada por rampa já está ocupando pauta.

Tem algumas dificuldades sim. Aqui a gente tem escada, os banheiros não são de acordo. Se vem alguém de cadeira de rodas é mais difícil né. [...] Eu acho que se tiver procura a gente vai sim buscar um jeito de atender porque beneficia essas crianças estar participando umas com as outras. (profissional C).

Em suma, são preocupações que, apesar de sugerirem uma reprodução discursiva dos argumentos propagados pelos profissionais da educação, revelam alguma predisposição à inclusão do público com deficiência nos CCAs, embora ainda não haja plena clareza do que seja e de como fazê-la.

As demais dificuldades foram apenas citadas, porém não enfatizadas como as anteriores, indicando que o atendimento das primeiras pode, em um momento inicial, contribuir para suprir ou amenizar a falta de experiência, de laudo e diagnóstico e dos materiais adequados.

Além disso, foram citados outros fatores dificultadores muito particulares à experiência dos CCAs, destacados na Figura 10.



**FIGURA 10** – Dificultadores citados por profissionais dos CCAs.

Aqui, sobressaíram-se dois fatores: a ausência de maior demanda e a existência de poucas crianças com deficiência no grupo, os quais podem ser analisados como um único: a baixa demanda de crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs.

A própria família não aparece pra fazer a inscrição, então essa demanda se perde [...]. (profissional B).

A gente assim, no início, tivemos muita dificuldade, muita mesmo. Já imaginou como foi essa dificuldade quando a gente recebeu o C, não tinha nenhuma criança deficiente. (profissional D).

Corroborando essas afirmações, nas entrevistas, antes do questionamento sobre os dificultadores e facilitadores da inclusão no CCA, foi feita uma pergunta sobre como chegava a demanda de crianças e adolescentes com deficiência nos Centros, cujas respostas giraram em torno da baixa demanda.

Na verdade, eu não tenho. [...] Não chega e eu acho que não chega porque as pessoas não nunca viram alguém assim nesse espaço, nunca tiveram conhecimento que nós atendemos alguma criança com deficiência, se tivessem com certeza chegaria. (profissional F).

Não, não. Nunca veio. Pra isso tem algum lugar que eles já procuram. [...] Não tem por que... na minha rua mesmo que é a rua de cima tem uma criança que

anda de cadeira de rodas. Ele estuda no [cita o nome da escola], mas a mãe dele leva ele pra AACD, uma duas vezes por semana. Então, acho assim, quando tem elas procuram aquelas instituições que eles vão cuidar. (profissional C).

Bom, têm algumas mães que não trazem a deficiência [...] a gente percebe que, de verdade, parece que ela ficou com mais medo do assunto da deficiência do que de fato ela é. (profissional B).

Essas respostas sinalizam a compreensão, por parte dos profissionais, de três aspectos para explicar a ausência dessa demanda nos CCAs:

- a) o desconhecimento, por parte do público em geral, de que os CCAs são espaços públicos de atenção às crianças e adolescentes, inclusive aquelas com deficiência;
- b) a ideia difundida de que a criança ou adolescente com deficiência precisa, além da escola, exclusivamente de cuidados de saúde e de habilitação ou reabilitação física, ou seja, a possibilidade de novas experiências educativas e sociais, que podem ser adquiridas em outros espaços públicos, ainda não ganhou a devida assimilação;
- c) a dificuldade das famílias em informar a deficiência de seus filhos, por receio de não serem aceitas nos espaços sociais.

Dessa forma, podemos considerar que existem evidências de predisposição dos CCAs para o desencadeamento de ações inclusivas em seus espaços, porém também há indícios de que as dificuldades citadas têm funcionado como obstáculos para impulsionar as equipes a se engajarem nessas ações.

Por certo, a inclusão é uma via de mão dupla, tanto as pessoas com deficiência movimentam-se, no sentido de reivindicar e tentar garantir seu lugar nos espaços sociais, quanto as instituições, para buscar formas de viabilizar o acesso e a fruição desses espaços por esse público. Nesse sentido, visando à superação dos obstáculos na construção de ambientes inclusivos nesses espaços socioeducativos, podemos retomar Sasaki (2003), quando este afirma a bilateralidade do processo de inclusão, envolvendo pessoas ainda excluídas e a sociedade.

Nesse contexto, o que os CCAs têm feito para divulgar e tornar público o atendimento de crianças e adolescentes com deficiência em seus espaços? Notamos que a predisposição

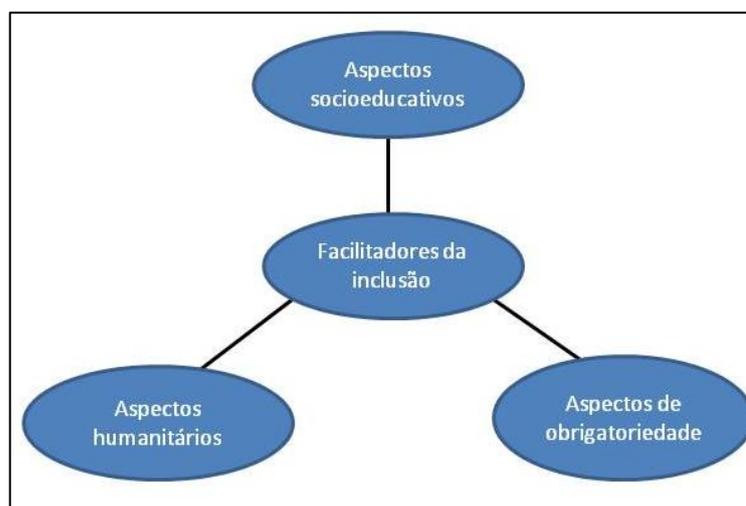
observada está engessada em um discurso generalizado de inclusão e no discurso da falta, sem que haja um movimento de busca ou reivindicação de meios para transpor essas barreiras e possibilitar o acesso de crianças e adolescentes com deficiência nesses serviços. Contudo, considerando alguns aspectos da instituição e do trabalho que desenvolvem, os profissionais também mencionaram fatores que concebiam como facilitadores ao processo de inclusão nos CCAs, descritos no Quadro 9.

**QUADRO 9** – Facilitadores da inclusão.

FACILITADORES	Nº de respostas
Ser um espaço de acolhimento	02
Gostar de pessoas, do trabalho social	02
Encaminhamentos do CRAS	01
Obrigatoriedade da lei/política pública	01
Possibilidade de interação, no grupo, entre pessoas com e sem deficiência	04
Experiência de aprendizagem para funcionários e usuários	01
Ser um espaço de trabalho com questões de inclusão, respeito às diferenças e convivência grupal	01
Trabalho mais direto com a criança e suas famílias	01

**Fonte:** Transcrição de entrevistas com profissionais dos CCAs.

Para facilitar a análise, agrupamos os fatores facilitadores citados em três grupos, de acordo com os aspectos com os quais se correlacionam, como demonstra a Figura 11.



**FIGURA 11** – Facilitadores da inclusão.

Em cada um dos grupos, estão contemplados os seguintes facilitadores:

a) aspectos socioeducativos:

- possibilidade de interação, no grupo, entre pessoas com e sem deficiência;
- experiência de aprendizagem para funcionários e usuários;
- ser um espaço de trabalho com questões de inclusão, respeito às diferenças e convivência grupal
- trabalho mais direto com as crianças e suas famílias;

b) aspectos humanitários:

- ser um espaço de acolhimento;
- gostar de pessoas, do trabalho social;

c) aspectos de obrigatoriedade:

- obrigatoriedade da lei/política pública;
- encaminhamentos do CRAS.

Os profissionais atribuíram maior relevância ao grupo dos aspectos socioeducativos, dada a prevalência de respostas que os citam (07).

A concepção socioeducativa que os profissionais têm acerca do trabalho a ser desenvolvido nesses espaços foi ratificada e considerada facilitadora à inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs. Nesse contexto, identificamos, no campo prático, iniciativas favorecedoras a esse propósito.

Em relação às atividades desenvolvidas, os profissionais afirmaram não haver diferenciação de atividades para crianças e adolescentes com deficiência ou não. Ainda, significativa parte ressaltou que, apesar de não haver essa distinção, há a necessidade de maior paciência, de respeito ao ritmo deles, de uma atenção e acompanhamento mais próximo e, se necessário, de alguma mudança de estratégia, revelando atenção às singularidades de cada um

no processo e uma disponibilidade interna para acompanhar essas crianças e adolescentes com deficiência.

[...] o mesmo trabalho que os outros fazem; a gente procura colocar eles nas mesmas atividades entendeu, única coisa é assim uma atenção maior. Então, eu falo mais do (cita o nome da criança) porque ele é da minha turma, então toda atividade eu que dou eu sento perto dele pra dar uma ajuda pra ele, às vezes, eu leio e ele responde, copiar, outro dia ele... consegue copiar o que está na lousa. (profissional H).

Bom, o trabalho que a gente faz aqui é o trabalho que a gente passa pra todos [...] como eles têm mais dificuldade a gente acompanha mais. A gente... como eu posso dizer... a gente... é... faz várias didáticas né, várias formas pra obter o objetivo. (profissional J).

Algumas outras experiências relatadas ilustram essa forma de trabalho com as crianças com deficiência; no entanto, ocultam alguns equívocos à finalidade socioeducativa.

[...] eu tenho o [cita o nome], só que como eu falei ele consegue desenvolver **normal**, ele pinta, desenha e **tudo**. Com o [cita o nome] era a mesma coisa. Tentava agrupá-lo em todas as atividades que tinha, as atividades do CCA. Tentava encaixar ele no grupo pra ele estar trabalhando em grupo também, trabalhar em equipe, só que era difícil. Ele é autista, gosta de fazer as coisas sozinho, então acabava pra ele não ficar nervoso, não ficar irritado porque ele acabava batendo se ele visse muitas pessoas, acabava dando um desenho pra ele se expressar, uma atividadezinha onde ele possa, de repente... , dar brinquedos pra que ele possa brincar, livros... então, ele começava a olhar e ele mostrava pra mim né. (profissional I, grifo nosso).

Eu vou dar um exemplo de uma criança que é atendida na sala especial. A professora falou que ele não ia conseguir aprender [...] no primeiro dia que ele entrou aqui a educadora foi pegar na mão dele e ele se trancou, a gente foi percebendo que ele não estava muito habituado com carinho e aí a gente foi conseguindo cultivar isso e tal. Quando chegava as atividades que era pra escrever ou pra desenhar o (cita o nome) nunca desenhava ou participava. Então, ele participava das atividades, mas não participava por isso, porque não sabia fazer. Com o tempo, a gente foi induzindo ele a desenhar o que ele sentia e agora para minha surpresa, no último passeio que a gente fez que foi no Museu do Futebol na época da copa, a gente pediu pra todo mundo fazer um relato sobre o passeio ao Museu e ele escreveu. [...] eu li o que ele escreveu porque ele está ali na segunda fase da escrita né. (profissional F).

Corroborando a análise de dados feita em outra categoria, notamos a preocupação com o trabalho e a interação grupais, bem como uma grande preocupação ainda localizada no suporte à escolarização.

No primeiro relato, por exemplo, parecia haver uma expectativa de que a criança autista pudesse fazer tudo (escrever, além de desenhar e pintar?) normalmente, como a outra criança, que, possivelmente, tinha uma deficiência que não comprometia plenamente seu desenvolvimento cognitivo. Já no segundo, apesar da mudança de estratégia, notou-se ainda uma expectativa de desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, novamente, deparamo-nos com o risco de prejuízo à ação socioeducativa e a perda da oportunidade de trabalhar com outras questões importantes e significativas para essas crianças e adolescentes em suas experiências sociais e escolares.

Nesse momento, lembremo-nos de que os CCAs são espaços cujas ações são meios potenciais para a construção de uma ambiência inclusiva, até pelo desprendimento da função educativa escolarizadora, que abrange um público excessivamente maior e requer variados recursos específicos de apoio para incluir e escolarizar. Assim, sua tarefa educativa complementar à ação escolar está exatamente no fomento de ações que possam promover a ruptura de padrões preconceituosos, estigmatizados ou estereotipados sobre pessoas ou grupos, favorecendo a convivência e interação sociais e promovendo mudanças atitudinais em frente a segmentos marcados por processos excludentes, como o de pessoas com deficiência, bem como potencializando seus usuários para o exercício da cidadania. Ainda, as contribuições às atividades escolares também podem ocorrer, porém por processos secundários no desenvolvimento das ações socioeducativas.

Nesse sentido, Omote (2004), em uma perspectiva de educação inclusiva, ao discorrer sobre a ênfase dada à convivência de deficientes e não deficientes e à oferta de aprendizagens escolares juntos, salienta uma confusão de objetivos que pode surgir a partir de uma interpretação equivocada sobre essa oportunidade. Para o autor, a escola tem uma parcela de responsabilidade sobre a educação integral da criança, porém o aprendizado de disciplinas como português e matemática não pode ser meta secundária da escolarização, pois “sem o domínio competente destas linguagens e ferramentas fornecidas pelas diferentes disciplinas não há como alguém exercer sua cidadania na plenitude.” (p. 8).

Por outro lado, ele também destaca que o convívio com os pares diferentes, desenvolvendo a socialização e outras noções e hábitos importantes que se originam da convivência, não precisa ocorrer, necessariamente, no ambiente escolar: “Na comunidade precisam ser criadas outras oportunidades de convívio.” (OMOTE, 2004, p. 8).

Em relação aos aspectos humanitários, esse grupo mostrou-se muito relacionado à inerência das instituições ao campo da ação social, sendo os facilitadores citados, por princípio,

precondição para o atendimento que essas instituições prestam ao público usuário de seus serviços.

Eu acho que muito mais do que essa parte técnica da inclusão, tem a questão do gostar de estar ali, do gostar do social, de gostar de pessoas e isso independe se ele tá numa cadeira de rodas ou se ela tá andando, enxergando, enfim [...] o facilitador que eu vejo é o acolhimento, o fato de a equipe atender, independente de quem seja, de como seja, eu sei que é isso aí, que eles serão bem atendidos. (profissional E).

A referência a esse grupo de fatores facilitadores da inclusão sugeriu a crença de que, apenas por essas características, há suficiência para uma atuação inclusiva, uma vez que estes podem ser considerados fatores que potencializam a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nesses espaços; porém, por si só, eles não a sustentam.

Por fim, quanto ao grupo dos aspectos obrigatórios, percebemos que há uma reprodução discursiva das produções textuais e legais, sem o embasamento necessário ou maiores reflexões sobre para que e como fazer.

Nos CCAs o que facilita, geralmente, é que nem eu falo, assim, hoje em dia por lei é obrigatório você ter uma criança com deficiência [...] a porta vai ter que ser aberta mesmo pra que realmente aconteça. (profissional I).

Assim, retomando a análise de uma das categorias anteriores, foi identificado um conhecimento frágil sobre o assunto, dos pontos de vista textual e legal; logo, há de se considerar que essa reprodução discursiva não se constitui em bases sólidas.

#### **5.1.10 ARTICULAÇÃO ENTRE CCA E ESCOLAS**

Em relação à articulação entre os CCAs e as escolas, pensando no público usuário, de maneira geral, as respostas dos profissionais revelaram entraves e limitações quanto a essa possibilidade. Assim, entre os doze entrevistados, onze afirmaram a existência de iniciativas nessa direção, porém sempre a partir dos próprios Centros.

Então, Mari, existe. Muito difícil. Todo começo de ano Mari a gente vai nas escolas pra mostrar o nosso trabalho [...] Daí a gente vai, mostra todo o nosso trabalho, leva slides, leva os jogos pedagógicos que a gente utiliza, leva toda nossa estratégia e mostra pra esses professores. Mas, assim, a gente tem sim um contato com as escolas né, as escolas aqui do entorno conhecem o nosso trabalho. Não é uma relação fácil, mas existe. (profissional A).

Olha, por algum momento nós não tínhamos contato com as escolas. Agora, nós estamos começando a fazer um trabalho. Foi visitado [escolas] pela coordenadora (cita o nome). Ela acabou fazendo lista de onde as crianças estudavam e começou a procurar as escolas [...] Então, nós estamos tentando manter esse vínculo com eles (escolas) [...]. (profissional I).

Ainda, foi identificado um consenso nas respostas a respeito de uma grande dificuldade para a construção de um trabalho conjunto com as escolas, atribuída à resistência que os equipamentos escolares manifestam para essa proposta. Entre os motivos relacionados pelos entrevistados como entraves interpostos pelas escolas estão: o desconhecimento dos CCAs como um dos recursos de rede existente no entorno; a alegação de falta de tempo, decorrente do acúmulo de trabalho pedagógico e burocrático; e a subestimação do trabalho do CCA, não reconhecendo nele qualquer importância.

Porque eu acho que cada um tem a sua burocracia, acho que falta conhecimento, mais divulgação do que é o projeto, o CCA. Acho que as escolas precisam interagir mais, conhecer o projeto [...]. (profissional L).

[...] mas a escola também tem muita dificuldade em se articular com a gente, né. Já tentei pensar se não é até uma barreira nossa, mas sempre quando a gente chega lá eles não têm tempo pra atender [...]. (profissional F).

[...] porque teve um tempo Mari que CJ, OSEM foi mal visto, que era lugar que as crianças iam pra brincar e pra comer. Então, acho que essa imagem ainda perdura né. Quando nós fizemos o Pró-Menino<sup>33</sup> eu via muito, eles minimizam o nosso trabalho, acham que não, o nosso trabalho eles julgam que não seja tão importante quanto o trabalho escolar. (profissional A).

Alguns contatos com as unidades escolares foram mencionados como ações de articulação intersetorial. No entanto, evidenciaram-se apenas com o sentido de referência e contrarreferência entre as instituições no que se refere aos aspectos administrativo-burocráticos,

---

<sup>33</sup> O Pró-Menino é um dos programas da Fundação Telefônica e tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento social e a proteção dos direitos da criança e do adolescente. Uma de suas linhas de ação é o combate ao trabalho infantil; assim, tendo por base um diagnóstico realizado pela política municipal da cidade de São Paulo, que apontava um número extremamente significativo de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil procedentes da região estudada nesta pesquisa, em 2007 foi desenvolvido um projeto com o suporte do programa Pró-Menino, envolvendo profissionais dos CCAs e das escolas locais, com o intuito de desenvolver ações conjuntas e articuladas entre esses espaços, com vistas à erradicação do trabalho infantil.

como, por exemplo, fornecimento de declarações de vaga e frequência pelas escolas, solicitação de espaços escolares, como quadra ou auditórios, para eventos, empréstimo de livros pela biblioteca escolar etc.; enfim, ações que se limitam a respostas de demandas emitidas pelos CCAs.

A gente tem uma parceria com as escolas quando precisa de declarações. (profissional B).

[...] por exemplo, se a gente precisa do espaço pra fazer uma festa, o espaço físico aqui não cabe os pais das crianças, convidados e, às vezes, a gente precisa pra festa de fim de ano, então acaba tendo esse contato com uma escola aqui do lado (cita o nome da escola) e eles acabam cedendo o espaço no final de semana pra gente estar fazendo isso [...]. (profissional G).

É... assim bem poucas né. É mais o (cita o nome da escola) que é uma escola municipal que a gente trabalha, é tem assim... até livros. A gente vai, a gente conversa, aquela coisa toda de conversar, dialogar, mas num chega a ter uma parceria mesmo. (profissional L).

Uma experiência relatada por profissionais de um dos CCAs apontou indicativos de proficuidade na relação articulada e integrada entre eles e as escolas. Esse Centro, todo início de ano, prepara visitas às escolas locais para a apresentação do serviço; para tanto, elabora material em Power Point e faz contato com as direções escolares para agendar dia e horário, de preferência durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), objetivando levar ao conhecimento dos profissionais das escolas as propostas socioeducativas e suas finalidades, com o intuito de viabilizar uma aproximação e um possível trabalho em rede.

[...] é muito difícil trabalhar em rede com a escola, muito mesmo, mas todo ano, no começo do ano, a gente tenta, a gente vai na escola, conversa com as três escolas aqui do entorno, nós participamos do HTPC deles pra mostrar o nosso trabalho, pra mostrar a importância, como é importante a rede porque eu acho que as aprendizagens daqui e da escola estão totalmente correlacionadas [...]. (profissional A).

Como retorno, algumas pequenas ações começaram a se produzir; são passos iniciais nessa construção, porém importantes.

[...] eu vejo que existe um diálogo entre [cita o nome da coordenadora] e a diretora porque quando a diretora vê que tem uma criança que está com um índice de vulnerabilidade muito grande ela acaba pedindo uma vaga pra criança pra, de alguma forma, a gente tentar inserir ela aqui. (profissional G).

Então, depois dessa apresentação, principalmente o [cita o nome da escola] hoje em dia tem uma relação superboa. Professor liga pra falar de comportamento de alunos deles e que são nossos, lá no [cita outra escola] também a gente conseguiu. [...] Toda vez que a gente tem um passeio assim, a gente tem a relação da série que eles estudam sala, tudo direitinho, então, se eles precisam faltar lá a gente manda a relação pra eles (escolas) justificarem a falta. A gente tem uma relação bem legal. (profissional H).

É bem articulado, tanto que quando tem um passeio aqui e é dia de aula, ela (a coordenadora do CCA) vai na escola, ela conversa e se aquela criança tiver prova, depois eles dão um jeito de fazer. (profissional C).

[...] se a criança não tiver matriculada já é o nosso primeiro contato com a escola, nós atendemos ela, não dispensamos por conta disso [...] Então, aí já é a nossa primeira articulação com a escola, nesse sentido de conseguir vaga pra esse aluno. (profissional F).

Essa experiência mostrou que o conhecimento mútuo entre as instituições da clientela que têm em comum, da competência de cada espaço e do uso das ofertas que cada qual dispõe pode construir ações intersetoriais integradas. Desse modo, focalizando essa articulação como uma possível via de apoio ao trabalho de inclusão escolar e tomando como referência a Declaração de Salamanca, ao preconizar a participação e o entrosamento em rede de outros atores e instâncias no processo educativo de alunos com deficiência,<sup>34</sup> procederemos a análise dessa articulação em relação ao alunado com deficiência existente nas escolas e ao usuário do CCA.

### **5.1.11 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A AUSÊNCIA DE DIÁLOGO INTERSETORIAL**

Ao abordarmos a articulação existente entre os CCAs e as escolas em relação às crianças e adolescentes com deficiência, as respostas obtidas foram exatamente inversas à categoria anterior: onze entrevistados disseram que não e apenas um afirmou a sua existência, mas sem muita convicção e propriedade de sua resposta, não conseguindo fundamentá-la.

Entre as respostas negativas, três profissionais citaram alguns exemplos de contatos pontuais para o acompanhamento de mães de crianças com deficiência (de acordo com as suas

---

<sup>34</sup> Ver itens F (Participação da comunidade) e G (Recursos necessários) da Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade (UNESCO, 1994).

concepções de deficiência), que foram chamadas por professores da escola para discutir assuntos comportamentais de seus filhos.

Não, não, é difícil aqui. O único diálogo que eu consegui manter foi por uma criança meio complicada, hiperativa, foi na [cita o nome da escola], que é uma escola estadual que pediu pra fazer contato com a mãe, conversar com a mãe que estava com dificuldade até mesmo pra ir lá conversar e eu fiz esse contato pra essa mãe. (profissional L).

Este tipo de diálogo com a escola mostrou-se desvirtuado de propósitos intersetoriais entre as instituições em foco, caracterizando-se como uma ação tutelar por parte do CCA. Um desses casos era de uma criança de sala especial:

Já aconteceu aqui de ligar pra família ir buscar e eu fui junto e a professora não gostou da minha presença porque eu questionei porque ele estava naquela sala porque pra mim o (cita o nome da criança) tem condições de estar em outra sala [...] eu perguntei pra ela porque ele estaria aqui, se não seria melhor mudar ele de sala, ele não estava mais querendo ir pra escola, porque criança quer ir pra escola e quer passar de ano. [...] Ele vai continuar sempre ali, ele vai ficar dos sete aos quatorze anos na mesma série. [...] Ela falou que ela era psicóloga né, então ela sabia, ela era especialista em educação especial, enfim, ela sabia que não era o momento dele ir pra uma sala normal, foram as palavras dela. E aí, falou que eu não podia chamar ele de (nome no diminutivo) porque eu estava diminuindo ele. Eu falei que tinha certeza que não, que aqui todo mundo chamava ele de [nome no diminutivo], que era uma forma de carinho [...]. (profissional F).

No Centro, o profissional constatava que ocorria aprendizado, ainda que em um ritmo mais lento. Além disso, frequentemente ouvia a mãe queixar-se de que seu filho estava exibindo comportamentos que não apresentava antes de ir para a sala especial, como falar sozinho e ficar sentado balançando a cabeça para frente e para trás.

Nessa situação, o CCA colocou-se à frente da questão, deixando a família à parte, em uma atitude também tutelar, revelando a exposição polarizada de saberes e ações entre o profissional e a professora. Ainda, não houve um diálogo, propriamente dito, envolvendo família, CCA e escola, buscando-se compreender previamente como essa criança chegou a essa sala, o que tem sido feito, quais as perspectivas de continuidade ou não nesse ambiente, como é feita a mudança de seriação, enfim, como é esse processo e como o Centro e a família poderiam contribuir.

Cabe ressaltar que a natureza do trabalho socioeducativo dos CCAs permite a abrangência da ação, não apenas em torno dos sujeitos nele envolvidos, mas também de seus grupos de pertencimento. Nesse sentido, permite aos sujeitos e suas famílias o acesso a importantes informações para que possam compreender e lidar com as dificuldades enfrentadas em decorrência da deficiência, como, por exemplo, a segregação social, o preconceito e as demais implicações decorrentes, instrumentalizando-os ao exercício de participação ativa na sociedade e à luta por seus direitos de cidadão.

Além disso, nos Centros, o exercício da convivência com as diferenças permite aos pares a aquisição de informações e conhecimentos acerca do universo da deficiência, capazes de instituir novas dinâmicas relacionais e constituir novas identidades, que, por conseguinte, criam chances de reedição e reprodução no ambiente escolar. Assim, o engajamento dos CCAs em ações compartilhadas com as escolas de origem de seus usuários com deficiência pode significar um trabalho de muita relevância, à medida que acena oportunidades para que a abordagem da deficiência seja refletida e reedificada em ambos os espaços.

## **5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL**

Ludke e André (1986), ao falar sobre a análise documental, destacam a sua validade enquanto técnica utilizada na perspectiva de uma abordagem qualitativa de dados, tanto por oportunizar a complementação de informações por meio de outras técnicas quanto pelo desvelo de novos aspectos de um tema ou problema. Ainda, Caulley (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) afirma que a “análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.”

Cumprido dizer que esse procedimento constituiu-se pela obtenção de dados por meio do acesso a variados materiais, como leis, decretos, portarias, normatizações, declarações pactuadas por acordos multilaterais e documentos internos das instituições em análise, os quais subsidiaram a realidade que se pretendeu estudar.

Ao traçar o quadro teórico da presente pesquisa, paralelamente foram incorporados diversos documentos que, direta ou indiretamente, norteiam no âmbito legal o processo de inclusão do público com deficiência na sociedade em geral e, mais especificamente, nos CCAs.

Assim, foram apresentados textos legais/normativos e fundamentos político-filosóficos que objetivam a garantia do direito de acesso e o usufruto de uma política inclusiva com vistas à inserção social e aos processos educativos do público com deficiência, mais especificamente crianças e adolescentes.

No âmbito da política municipal de assistência social, o levantamento desses documentos permitiu a captura dos efeitos textuais engendrados por eles para a construção de uma ação inclusiva voltada a pessoas com deficiência, os quais são muito recentes. Como exemplo, podemos citar os editais de chamamento para audiências públicas de 2008, nos quais, nos objetivos dos CCAs, passa a ser textualmente anunciada a priorização de atendimento de público com deficiência. Ainda, recentemente, por força da Portaria nº 46/SMADS/2010, o atendimento às crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs aparece não mais como prioridade, mas como dever.

Nos Centros, apesar de o atendimento ao público com deficiência estar submetido aos princípios de focalização e seletividade, foi possível reconhecer um avanço textual da SMADS em relação às recomendações legais previstas na LOAS (BRASIL, 1993) e na PNAS (BRASIL, 2004), quando:

- a) no art. 2º da LOAS, entre os seus objetivos, destaca a “habilitação e reabilitação social das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”;
- b) indica, entre o público usuário da PNAS, “identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências” (p. 27), bem como quando sinaliza que as ofertas de serviços, programas e projetos locais “deverão incluir as pessoas com deficiência e ser organizados em rede, de modo a inseri-las nas diversas ações ofertadas.” (p. 28).

No PLAS 2009-2012, recém-publicado, também encontramos indicação de priorização da inclusão da demanda de público com deficiência na rede de CCA, sendo que, aqui, observamos que o termo utilizado é inclusão, não mais inserção.

Outro fator a ser destacado enquanto avanço é a alteração de nomenclatura dos Núcleos de Habilitação e Reabilitação Social para Pessoas com Deficiência para Núcleo de Apoio à

Inclusão Social para Pessoas com Deficiência, pois, embora seja apenas uma mudança de nomenclatura, muito contribuiu para uma mudança de olhar. Nesse sentido, foi possível perceber, parcialmente, a mudança de uma visão apoiada no modelo médico para uma visão nos moldes de um modelo social, o que veio a influenciar, inclusive, a reformulação dos objetivos desses serviços, apoiados nos princípios de inclusão.

No que concerne à análise documental no âmbito institucional dos CCAs, foram analisados documentos internos, buscando compreender como a questão da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nesses espaços estava prevista e assegurada via registros documentais. Para tanto, foram verificados quatro documentos: as propostas de trabalho vigentes apresentadas pelas ONGs pesquisadas para a participação nas audiências públicas, os livros de demanda, as fichas de matrícula e os livros de matrícula de usuários.

#### **a) Propostas de trabalho vigentes apresentadas pelas ONGs para a participação nas audiências públicas**

Nas propostas (planos) de trabalho, ativemo-nos a campos que traziam alguma descrição do público-alvo dos CCAs, com o propósito de identificar alguma previsão de atendimento de crianças ou adolescentes com deficiência, a qual foi identificada apenas na proposta de trabalho de um CCA. Nesta, entre os itens elencados em um dos campos do documento, constava a indicação da inserção de público com deficiência, em cumprimento de medida socioeducativa ou, ainda, proveniente de outros serviços de proteção especial.

Ademais, ao longo do documento, não foi citada a adoção de quaisquer medidas em relação à acessibilidade e recursos materiais ou humanos para contemplar o atendimento desse público, demonstrando que essa inserção pronunciou-se apenas no campo de asseguramento de um direito, sem o correspondente compartilhamento da premissa inclusiva.

Nos outros CCAs, a descrição do público foi apresentada basicamente pela faixa etária e pela exposição à vulnerabilidade, risco e exclusão sociais, sem nenhuma menção ao público com deficiência.

## b) Livros de demanda

Cada CCA tem um livro de demanda, no qual é registrada toda e qualquer procura por vaga no serviço, independentemente da disponibilidade ou não. Esse registro é atualizado pelo menos uma vez ao ano, pois, como o tempo de espera por uma vaga é longo, no decorrer desse tempo, diversas são as razões para muitas inscrições perderem-se, tais como: ultrapassagem da faixa etária limite, mudança de endereço, desistência da vaga por motivo de outras oportunidades etc. Na ocasião, a média coletada de registro de demanda nos três CCAs era de 150 crianças e adolescentes aguardando vaga no mês de agosto de 2010, período do início do trabalho de campo.

Ainda, observamos uma variação na forma de confecção desse livro, pois dois dos CCAs utilizam um livro ata e o outro, uma pasta composta por fichas de inscrição. Já quanto aos campos que estes continham para preenchimento, foi encontrada uma pequena variação, como mostra o Quadro 10.

**QUADRO 10** – Dados de livros de demanda, por CCA.

CCA Alfa	CCA Beta	CCA Gama
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome;</li> <li>- Data de nascimento;</li> <li>- Escola que frequenta;</li> <li>- Nome do responsável;</li> <li>- Período em que estuda;</li> <li>- Telefone;</li> <li>- Data da inscrição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome;</li> <li>- Data de nascimento;</li> <li>- Nome da mãe;</li> <li>- Endereço;</li> <li>- Telefone;</li> <li>- Período que frequentaria o CCA;</li> <li>- Observações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome;</li> <li>- Data de nascimento;</li> <li>- Idade;</li> <li>- Telefone;</li> <li>- Filiação;</li> <li>- Escola;</li> <li>- Se a criança encontra-se em tratamento de saúde;</li> <li>- Com quem fica no momento;</li> <li>- Assinatura do responsável pela inscrição;</li> <li>- Assinatura do responsável pela criança/adolescente.</li> </ul>

**Fonte:** Livros de registro de demanda dos CCAs Alfa, Beta e Gama.

Pudemos constatar que nenhum dos CCAs, no momento de inscrição, procura obter dados sobre uma possível deficiência daquele que busca uma vaga no serviço, o que justifica, em um primeiro momento, a fala durante algumas entrevistas de que essa questão não é trazida

no ato da inscrição pelos responsáveis. Em outras palavras, a não obtenção dessa informação no primeiro contato da família com a instituição demonstrou funcionar, de imediato, como um fator impeditivo à identificação de público com deficiência.

Diante dessa lacuna a priorização/dever de atendimento para as pessoas com deficiência, como previsto nos editais de chamamento para audiência pública e na Portaria nº 46/SMADS/2010, em vigor, evidenciou-se prejudicada. O registro de demanda cumpre, então, parcialmente a sua função, uma vez que absorve a procura de vaga, mas não captura informações que determinem atendimentos prioritários, ou seja, caso a família não se manifeste espontaneamente, há o risco de deixar na longa lista de espera uma criança ou adolescente com deficiência.

### **c) Fichas de matrícula**

Todo CCA, após a concessão da vaga, deve preencher a ficha de matrícula contendo dados da criança ou adolescente, muitos similares aos contidos no registro de demanda; no entanto, constatamos que essas fichas não obedeciam a um modelo padrão, havendo uma variação na quantidade de campos para preenchimento.

Essa disparidade também pôde ser verificada no campo referente às informações sobre a existência de deficiência, cujas perguntas estavam assim formuladas:

- a) CCA Alfa: é “portadora” de alguma deficiência? Sim/Não; Física, múltipla, visual, auditiva, mental, sem diagnóstico?
- b) CCA Beta: é “portadora” de alguma deficiência?
- c) CCA Gama: alguém da família é “portador de necessidade especial”?

Notamos, dessa forma, que, somente após a concessão da vaga, tornava-se possível identificar se a criança ou adolescente possui alguma deficiência.

Outro dado a ser considerado é o uso inadequado das expressões ‘portador de deficiência’ e ‘portador de necessidade especial’, reafirmando limitações ou distorções

conceituais características de um vago conhecimento sobre o tema, evidenciado anteriormente em uma das categorias de análise.

Atualmente, sob o argumento de consenso mundial de que as deficiências não se portam, mas estão com ou na pessoa, essas expressões têm sido substituídas pela expressão ‘pessoa com deficiência’, termo que faz parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, aprovado e firmado pelo Brasil<sup>35</sup> e por mais 85 nações em 30 de março de 2007. Ainda, no Brasil, o termo também foi oficializado por órgãos federais, como o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) e a CORDE.

Apesar do desconhecimento de profissionais dos CCAs a respeito da atual denominação utilizada, foi possível identificar que a existência desse dado na ficha de matrícula reforça a ideia de uma possível predisposição, ainda que tímida e sem direcionamento, à inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nesses espaços.

#### **d) Livros de matrícula de usuários**

Os dados sobre o novo usuário matriculado registrados nesse livro são praticamente os mesmos levantados nos documentos anteriores, sendo que em apenas um CCA, ele está informatizado.

Além disso, em nenhum livro de matrícula foram encontrados campos para o registro de qualquer informação sobre a deficiência ou não do novo matriculado.

### **5.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

A observação participante constitui um importante instrumento de pesquisa, pois possibilita ao pesquisador “contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado. Por meio da

---

<sup>35</sup> A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foram ratificados pelo Congresso Nacional em 9 de julho de 2008, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, cujos artigos são de aplicação imediata.

descrição detalhada das situações, busca-se compreender os processos e acontecimentos a partir da perspectiva dos sujeitos.” (VIÉGAS, 2007, p. 111).

Segundo Becker (apud VIÉGAS, 2007),

[...] o observador se coloca na vida da comunidade de modo a poder ver, ao longo de certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades. Ele registra suas observações o mais breve possível depois de fazê-las. Ele repara nos tipos de pessoas que interagem umas com as outras, o conteúdo e as conseqüências da interação, e, como ela é discutida e avaliada pelos participantes e outros depois do evento. (p. 111).

Assim, a cada visita aos CCAs, além da realização da entrevista, foi dedicado um período de permanência da pesquisadora naquele turno de atendimento, com a finalidade de proceder à observação da dinâmica e do funcionamento geral desses espaços, atentando os sentidos para as crianças e adolescentes com deficiência presentes nesse contexto.

Com o objetivo de registrar as anotações oriundas do processo de observação com a maior profundidade possível, foi utilizado um diário de campo, no qual foram anotados o máximo possível de aspectos e fatos observados no momento exato em que ocorreram, sendo que todas as anotações foram reescritas subsequentemente às visitas, em formato de relatórios.

A seguir, apresentaremos registros de momentos e situações presenciadas durante o período em que realizamos o procedimento de observação nos CCAs que acrescentaram novas informações ou, ainda, ratificaram ou exemplificaram fatos relatados pelos profissionais nas entrevistas.

Em dois CCAs, a formação das turmas nos dois períodos de atendimento dava-se por aproximação de faixa etária, o que não foi possível naquele que possuía apenas uma orientadora socioeducativa em seu quadro de pessoal. Apesar dessa divisão em turmas, observamos a execução conjunta de muitas atividades, principalmente as recreativas, que aconteciam diariamente, antes ou após uma atividade previamente programada.

Durante essas atividades recreativas, livres ou dirigidas, presenciamos recorrentes atritos entre os pares, requerendo, com frequência, a intervenção do orientador socioeducativo. Esses atritos iniciavam-se por vários motivos, passando por antipatias pessoais, divergência de opiniões e divisões em grupos (panelinhas), e aconteciam em situações pontuais, sem, contudo, impossibilitar as relações e aparentando decorrerem do exercício da convivência.

Algumas vezes, durante esses atritos, foram observados xingamentos em relação à cor, sexualidade, religião ou atributos físicos, exigindo do orientador intervenções conciliadoras entre as partes. No entanto, alguns desses comportamentos não se revelaram necessariamente como atitudes preconceituosas, discriminatórias ou intolerantes já incorporadas ao modo de ser e agir dessas crianças e adolescentes, apenas sugeriram, aparentemente, funcionar como atitude defensiva pela ausência de repertório verbal e argumentativo para lidar com situações conflituosas.

Em um dos dias de observação, por conta de um atrito entre dois adolescentes, um profissional aproximou-se de mim, que havia presenciado a cena, tecendo comentários sobre os termos depreciativos e preconceituosos em relação à cor expressos no momento da discussão. Na conversa, ele relatou a ocorrência de outras situações em que apelidos ou rótulos foram atribuídos em virtude, entre outras características pessoais, dos aspectos físicos ou comportamentais da deficiência de algumas crianças. Nos períodos de observação, não presenciemos tais situações, porém lembramo-nos de uma das entrevistas, em que o profissional citou uma situação que exemplifica e confirma o relatado: ao lembrar-se da chegada de uma das crianças ao CCA, contou que uma das primeiras perguntas que as demais fizeram ao novato foi sobre a série em que ele estava na escola; como ele estudava em uma sala especial e havia outras crianças da mesma escola, antes que ele respondesse, algumas se manifestaram dizendo que ele era da “sala dos doidos”, da “sala dos louquinhos”, que ele era um “maluquinho”.

Nesses casos, diante da identificação de ocorrências com atitudes de natureza preconceituosa e discriminatória permeando o crescimento e desenvolvimento afetivo e social dessas crianças e adolescentes, ficou muito evidente a necessidade de um permanente e efetivo trabalho educativo acerca do estímulo à convivência e respeito às diferenças, um dos motes do trabalho socioeducativo nos CCAs.

De maneira geral, durante o desenrolar das atividades, recreativas ou de sala, também foi percebida a predominância de relações positivas e férteis a partir dessa experiência de convívio. Em outras palavras, nos momentos de observação das atividades dirigidas desenvolvidas em sala, foi constatado um alto grau de envolvimento e participação das crianças e adolescentes, não sendo presenciadas situações de desrespeito entre os colegas e em relação às singularidades de cada um.

Entre os aspectos observados, destacamos a boa convivência entre as diferentes faixas etárias e etapas de desenvolvimento; crianças e adolescentes de idades diferentes brincando, criando, debatendo e participando juntos, com respeito mútuo às ideias, opiniões e sugestões

emitidas. Por exemplo: em uma das visitas, entramos em uma sala em que as idades dos presentes variavam entre 6 e quase 15 anos e na qual estavam sendo discutidas questões sobre o idoso, como processo de envelhecimento, longevidade, família, direitos adquiridos, convivência e participação social, sendo que, nesse dia, o assunto debatido foi o abandono do idoso.

A presença maior era de adolescentes, mas também fazia parte da turma um relativo número de crianças, mesmo assim o debate estava bem aquecido, com expressiva participação da maioria; muitos relatos engraçados, muita risada, mas muito interesse também. Nesse contexto, variados exemplos de situações de idosos da família ou vizinhança foram citados e muitos questionamentos foram feitos à orientadora. Às vezes, o foco central era desviado, precisando ser retomado pela orientadora; em um determinado momento, um adolescente trouxe a questão da redução de impostos para compra de automóveis concedida às pessoas com deficiência. Seu questionamento foi se esse desconto também cabia ao idoso e, no caso de venda, se esta ocorreria pelo valor de mercado ou não. A educadora, por sua vez, explicou que essa era uma concessão apenas às pessoas com deficiência e que não possuía maiores informações sobre o assunto, comprometendo-se a pesquisar posteriormente e retomar a questão na próxima semana.

Esse exemplo evidenciou que, independentemente da idade, essa oportunidade de discutir um tema sério e atual a partir da realidade e vivência cotidiana de cada um deles deu margem ao surgimento de outros temas também relevantes. Além disso, a diferença etária não foi impeditiva para a coesão grupal em um momento de troca de experiências, de expressão de ideias, de ampliação de conhecimento de mundo e de aprendizagem de novos conteúdos complementares à formação escolar.

Especificamente, em relação à convivência entre crianças e adolescentes com deficiência, destacamos algumas situações observadas que sugeririam positividade na construção de um ambiente inclusivo favorecedor de aprendizagens mútuas.

Em todos os CCAs, os usuários com deficiência participavam de todas as atividades propostas pelos orientadores ou pelas próprias crianças, não sendo observado qualquer tipo de alheamento, preterição ou exclusão. Em um dos dias de visita, uma das orientadoras e a gerente de serviço ausentaram-se para participar de um curso em outro local, assim, apesar de não ser o dia da oficina de artesanato, aicineira lá estava e as duas turmas ficaram sob a responsabilidade dela e de uma orientadora. Em virtude do desfalque de funcionários, na maior parte do período as turmas ficaram em recreação livre, com uso de brinquedos, jogos e bola,

sendo que todas as crianças e adolescentes estavam envolvidos com colegas em uma dessas atividades, inclusive os citados pelos profissionais como tendo alguma deficiência.

Nesse dia, foi observada a presença de um adolescente que tinha um transtorno global de desenvolvimento (autismo), quadro no qual o alheamento do sujeito ao contato social é inerente. Ele estava circulando livremente pelos diversos grupinhos formados, sinalizando a possibilidade de construção de algum laço entre ele e o outro, e, apesar de não se envolver em nenhuma brincadeira nos grupos, dirigia-se aos demais, aproximava-se de algum colega e corria.

Após o término do lanche, todas as crianças e adolescentes foram levados para a quadra e lá discutiram, junto à orientadora e àicineira, o uso do espaço e das bolas; alguns sentados, outros em pé, mas todos em volta das responsáveis. O adolescente autista, por sua vez, ficou próximo desse grande grupo formado, onde ficava alguns instantes, logo saía e começava a circular pela quadra. Em determinados momentos, ao passar, chegava bem perto de algum dos meninos, parava por alguns segundos e depois saía andando. Os meninos pareciam não se incomodar com isso; um deles, inclusive, acompanhava-o com o olhar durante suas idas e vindas, como se estivesse cuidando.

Nesse contexto, duas cenas foram bem interessantes. Na primeira, o adolescente, correndo pela quadra, aproximou-se de um garoto que estava sentado no chão e ficou perto dele por alguns instantes. Esse garoto convidou-o para sentar a seu lado, mas ele permaneceu ali mais alguns poucos minutos e logo saiu. Na outra cena, as crianças e adolescentes já estavam se levantando para organizar a brincadeira, quando ele sugeriu a intenção de mexer com um garoto que lá estava, que fez menção de abraçá-lo, porém esse gesto não era propriamente um abraço, parecendo mais uma dessas amigáveis brincadeiras corporais que meninos fazem entre si.

Em resumo, a presença inquieta desse adolescente com autismo em nenhum momento pareceu dispersar ou causar incômodo às profissionais ou aos colegas das turmas; não era uma atitude de descaso, parecendo mais com uma forma respeitosa de conviver com seu jeito diferente de ser.

Em conversa com uma das orientadoras, ela relatou que esse adolescente chegou há pouco mais de dois anos ao CCA e não queria saber de ninguém e de nada, sendo agressivo, jogando comida para o alto e suco em todo mundo durante as refeições, ou seja, era uma criança muito difícil para trabalhar. Hoje, ela reconhece nele pequenos, mas importantes, avanços, decorrentes dessa convivência diária com o outro; ainda, contou que quando ele adquire

“confiança” em alguém do grupo, começa a falar, conversar, mostrar coisas, procura chamar a atenção daquela pessoa e começa a ficar mais perto.

Nesse sentido, podemos citar Kupfer (2001), que, ao falar do pertencimento social de uma criança “especial”, referindo-se a casos de Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGDs), sugere a ideia de convívio, considerando que a vida dessa criança poderá encontrar sentido em algum lugar que ultrapasse sua existência pessoal, apesar de todos os seus prognósticos desfavoráveis, porque o sentido de sua vida deve articular-se com o de outras crianças.

Além dessas, outras experiências significativas puderam ser constatadas durante o período observatório. Por exemplo, em outro CCA, uma criança com deficiência física (em um dos braços) permanecia junto a um grupo de meninos para esperar a sua vez em uma longa fila de espera para uma partida de um jogo de videogame, no qual jogavam dois participantes. O que perdia saía para a entrada de um novo desafiante, assim, o acesso ao jogo era demorado e essa longa espera foi motivo de diversos atritos no grupo, havendo apelos constantes para que um ou outro desistisse da vez.

Muito embora, a deficiência desse menino fosse leve, o movimento pleno e hábil de sua mão estava comprometido, mas isso não foi motivo para que os colegas sugerissem sua desistência ou que o próprio o fizesse. Pelo contrário, um dos meninos começou a listar, por ordem de espera, a sequência dos jogadores, incluindo aquele com deficiência, que, por sua vez, manteve-se ali defendendo a sua participação.

Em outra ocasião, observando uma turma no horário de lanche, um funcionário de apoio aproximou-se de mim e começou a conversar enquanto servia e acompanhava a refeição das crianças; era a turma dos mais novos, entre 6 e 10 anos. O funcionário começou a falar da carência afetiva de algumas crianças, do apego que elas demonstravam por ele e pelos demais profissionais, o que foi comprovado pelos constantes pedidos de abraço, beijo, colo e atenção, manifestados pelas crianças, que foram observados durante toda a permanência da pesquisadora nessa instituição.

Esse profissional foi mostrando algumas crianças e descrevendo suas características; em determinado momento, ao falar de uma delas (uma das crianças citadas nas entrevistas como tendo uma deficiência intelectual), informou que ela tinha problema, além de ser muito agitada, porém achava que ela já melhorara muito, pois estava mais calma e centrada. Complementou dizendo que a própria mãe, nos contatos com o CCA, dava essa devolutiva.

A história dessa menina no CCA, como já colocado, havia sido citada em uma das entrevistas. A mãe procurou o serviço, alegando que estava encontrando muita dificuldade para que as escolas a aceitassem; não havia vaga disponível, mas, em frente à situação, a gerente fez a matrícula. A menina, na ocasião, estava com treze anos e uma prima dela já frequentava esse Centro, porém era mais nova; assim, houve resistência dela em se instalar na turma de idade condizente a dela, pois queria ficar na sala da prima. A orientadora dessa turma não mostrou concordância com a sua permanência ali, por achar que, sendo mais velha e com os problemas, poderia atrapalhar as outras crianças; a gerente, então, disse ter conversado com essa orientadora, de forma que a menina ficou na turma.

Logo, a mãe retornou ao CCA questionando sobre o que estava havendo, pois sua filha tinha retornado para casa chorando, alegando que a orientadora havia dito em um tom agressivo que ela não podia ficar naquela sala. A mãe complementou dizendo que a prima confirmou o fato, contando que as falas da orientadora foram de que a menina não podia ficar ali, pois era a sala dos pequenos e porque na sala dela não podia ficar gente doida.

Indisposição semelhante aconteceu novamente e a mãe retornou ao CCA, dizendo que a filha entendia as coisas e percebia a não aceitação da orientadora. Nas duas situações, a gerente conversou com a orientadora, na última enfatizando que, apesar de a menina ter treze anos, seu comportamento era infantil e que, pelo menos naquele momento de adaptação, ela precisaria ficar na turma de 6 a 10 anos.

Hoje, a menina já está na sala da outra orientadora, porém observamos que, nesse dia, a menina estava lanchando com a turma dos mais novos; os colegas de sua turma estavam em atividade de informática e ela ficara em recreação com a outra turma. Seu tamanho e comportamento ali observados indicavam incompatibilidade com sua idade cronológica, denunciando uma deficiência, mas ela parecia bem interada com aquele grupo, apesar de carecer sempre da presença da orientadora por perto.

Durante um momento de recreação em que a orientadora ausentou-se do lugar em que as crianças brincavam, a menina começou a ficar angustiada, procurando por ela e dizendo repetidamente que queria ir embora. Minutos depois, ainda descompensada, ao reencontrar a orientadora disse que queria ir embora; ela foi abraçada pela orientadora e ambas retornaram à brincadeira, sendo que, aos poucos, foi se tranquilizando e voltando a brincar com as colegas.

Por fim, em uma visita a outro CCA, foi observada uma pessoa, que não era funcionária da instituição, parecendo trabalhar alguma atividade escolar com um dos meninos citados como

sendo uma criança com deficiência e que, na escola, estudava em classe especial. Tratava-se de uma estudante de pedagogia, que estava realizando seu trabalho monográfico, comparecendo a cada quinze dias no CCA para atender as duas crianças que estavam em sala especial e suas mães.

O motivo alegado para a escolha dessas crianças foi o fato de frequentarem classe especial e nunca terem sido diagnosticadas. Nesse sentido, fazendo ligação com esse fato observado, retomamos a fala de outro profissional que, durante a entrevista, trouxe esse assunto da psicopedagoga.

Nessa oportunidade, foi questionado se a estagiária buscava para esse trabalho crianças com deficiência e a resposta foi negativa, informando que elas foram indicadas por apresentarem comportamentos diferentes, principalmente um deles, que, desde os três anos de idade, permanecia muito na rua, tinha dificuldades de ficar em casa e na escola, fugia muito desses espaços e era agressivo. Muito embora essa agressividade também seja um comportamento observado em outras crianças, essa profissional afirmou que sua indicação pautou-se mesmo por ser de classe especial. Ao terminar o relato, a própria entrevistada fez uma fala sinalizando um *insight* sobre o que disse: “É pra você ver que até os adultos rotulam. Eu falei que eram só as crianças que são cruéis, mas não é.”

Cabe ressaltar que, durante as atividades desenvolvidas, recreativas ou dirigidas, a participação interativa dessas crianças foi observada, como também a inserção e aceitação nos grupos e brincadeiras.

Em resumo, o procedimento de observação *in loco*, embora relativamente curto, possibilitou a apreensão de dados importantes, que, em conjunto com os demais procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, ampliaram a compreensão da dinâmica e das relações que se estabelecem nesses espaços mediante a presença de público com deficiência, auxiliando na tessitura das considerações finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta dissertação, propomos um rápido retorno ao seu início, com a origem da presente pesquisa, para, então, prosseguir rumo às considerações finais.

A partir da constatação da ínfima presença de crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs, a temática da inclusão nesses espaços tornou-se foco de interesse de investigação, uma vez que neles, subjacentes às ações de proteção social, são desenvolvidas ações educativas, que se configuram no campo da educação não formal, por meio de práticas não escolares, mas complementares à ação escolar. Ainda, observando crianças e adolescentes transitando nesses dois universos – CCAs e escolas – e usufruindo dessas duas possibilidades educativas, alguns questionamentos começaram a surgir sobre essa oportunidade estendida àquelas crianças com deficiência.

Assim, propusemo-nos a investigar a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nesses espaços de educação não formal, tomando como ponto de partida algumas questões norteadoras, com base nas quais foram formulados os objetivos desta pesquisa, os quais direcionaram todo o caminho percorrido na busca de subsídios teóricos para a construção dos Capítulos e para a opção pelo percurso metodológico adotado.

Os dados coletados em campo, por meio de entrevistas, análise documental e observação participante, revelaram informações que nos permitiram apresentar algumas considerações sobre o estudo realizado.

Inicialmente, cabe uma apresentação geral do que foi apreendido nas entrevistas a respeito dos referenciais pelos quais os CCAs têm se pautado para construir seus modelos de atuação. Nesse aspecto, pudemos constatar que a concepção dos profissionais sobre os usuários dos Centros e a natureza do trabalho que desenvolvem vem atravessando um momento de mudanças. Foi possível, ainda, constatar um deslocamento do eixo assistencialista das ações para o eixo socioeducativo, significando importante caminho para mudanças substanciais em relação à concepção dos sujeitos com quem se trabalha, da ação a ser desenvolvida e dos resultados almejados. No entanto, percebemos que essa compreensão ainda está muito atrelada ao novo discurso, bem como, no campo prático da ação, foram detectadas algumas fragilidades e inconsistências.

Nesse sentido, embora haja o reconhecimento da especificidade da ação socioeducativa enquanto oferta de convívio e promoção de novas e diferentes aprendizagens e aquisições complementares às acadêmicas, os CCAs vêm invertendo a ordem das finalidades, privilegiando espaço para o suporte à aprendizagem da leitura e da escrita e ao desempenho comportamental escolar de seus usuários, em detrimento de ações favorecedoras de outras aprendizagens vinculadas ao escopo socioeducativo.

Assim, evidenciamos uma noção equivocada dos profissionais sobre a ideia de complementaridade entre os CCAs e as escolas, entre a educação formal e a não formal. Contudo, há de se considerar que, estar nessa fase de transição de enfoque, implica proceder à revisão de discursos e à reorganização de práticas, necessidades que vêm sendo paulatinamente assimiladas e incorporadas pelos profissionais executores das ações dos Centros.

Por sua vez, ao adentrarmos no âmbito da investigação central desta pesquisa – a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs –, verificamos que essas constatações também aqui se refletem. Dessa forma, embora a temática inclusiva venha ganhando espaço e aderência no conjunto da sociedade nas últimas décadas, no âmbito da política de assistência social municipal referente à atenção voltada às crianças e adolescentes com deficiência, podemos dizer que apenas muito recentemente medidas com tendências inclusivas têm se evidenciado, porém ainda de maneira subliminar, expressa pelas palavras ‘prioridade’ e ‘dever’.

Os documentos oficiais produzidos e divulgados pela SMADS desde 2008 vêm conferindo destaque à inserção de público com deficiência nos CCAs, no conjunto dos atendimentos prioritários dessa pasta, daí chamarmos de tendência inclusiva e não propriamente inclusão. Nesse contexto, analogicamente ao processo inclusivo escolar, podemos supor que este seria o momento de integração nos CCAs em que se abrem as portas para o atendimento de crianças e adolescentes com deficiência, a fim de que a inclusão possa começar a ganhar forma e corpo.

No entanto, a universalidade do atendimento na política de assistência social, diferentemente da política educacional, impõe restrições ao acesso, apesar de o SUAS ser uma estratégia para firmá-la cada vez mais como direito no Brasil. Assim, a implantação dos CCAs atende a critérios de demanda e ao Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) local, sem, necessariamente, considerar o número de vagas necessárias, ocasionando a elegibilidade do público usuário dos CCAs. Logo, prioriza-se entre prioridades, inclui-se excluindo.

Embora o público com deficiência também esteja submetido à elegibilidade de acesso, identificamos avanço da SMADS quando esta passa a reconhecer e prescrever, oficial, textual e publicamente, esse atendimento, em consonância com as recomendações da LOAS e da PNAS. Ainda, apesar de os dados coletados não apontarem demanda significativa de crianças e adolescentes com deficiência buscando ou ocupando vaga nesses serviços, podemos considerar a sua existência, o que pode ser confirmado no Quadro 4, que forneceu relevantes informações em relação ao atendimento escolar e socioassistencial do público com deficiência na região.

Foram identificadas 105 unidades escolares no entorno dos CCAs, das quais apenas 15 contavam com a presença de 408 alunos com deficiência em classe especial, salas de recursos ou SAAI, entre os quais 13 estavam matriculados nos CCAs. Cabe ressaltar que esse número de alunos com deficiência nas escolas é apenas um referencial, não retratando a realidade em termos de região, pois não contempla aqueles que estão em classe regular e em escolas que não têm CCAs em seu entorno, bem como aqueles que se encontram fora da rede escolar. De qualquer modo, esses dados não deixam de sugerir um atendimento parcial nas escolas e pouco representativo nos CCAs.

Além disso, somente no entorno dos CCAs utilizados como campo de pesquisa, identificamos 117 crianças e adolescentes em classes especiais, salas de recursos (rede estadual) e SAAI (rede municipal) e apenas 9 frequentando os Centros, porém sem que estes serviços demonstrassem muita clareza em como tornar esse atendimento inclusivo, mediante as ofertas e possibilidades de um serviço socioassistencial. Ainda, embora tenhamos identificado nos Centros um percentual de 85% de profissionais graduados ou em formação na área de educação, 75% destes em pedagogia, esse fato não assegurou domínio sobre o assunto, uma vez que também constatamos um desalinhamento conceitual em relação à inclusão e à deficiência, denunciando a precariedade ou a insuficiência de conhecimento sobre esses temas.

As concepções de inclusão apresentadas situaram-se no campo de noções, ainda muito difusas e parciais, sendo que, em relação às concepções de deficiência, foram identificados muitos equívocos conceituais e em relação à sua categorização. Entretanto, apesar de os profissionais não demonstrarem propriedade sobre a temática inclusiva, com base nos aspectos facilitadores por eles identificados e na força dos discursos sociais vigentes, a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs foi prontamente considerada por eles ação pertinente e prática exequível nesses espaços, pois possibilitam:

- a) um ambiente mais descontraído e amistoso entre os pares, com oportunidades de criação de vínculos e laços entre crianças e adolescentes com e sem deficiência por meio da convivência e do aspecto lúdico das práticas desenvolvidas;
- b) o desenvolvimento de novos valores, hábitos e atitudes, pela maior disponibilidade de escuta e diálogo entre profissionais e usuários, favorecendo um trabalho interventivo de prevenção e redução de preconceitos, estigmas e estereótipos;
- c) processos educativos e aprendizagens que não se atrelam ao sistema de mérito e avanço de nível, como nos sistemas formais de educação.

Nesse sentido, identificamos uma distorção entre o discurso e a prática, visto que a natureza socioeducativa do trabalho é reconhecida como finalidade em sua essência, porém, na prática, a ênfase tem recaído em ações de suporte aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Em relação às crianças e adolescentes com deficiência, essa tendência também foi evidenciada, porém de forma mais latente.

Nas entrevistas realizadas e na análise de documentos internos, constatamos que, apesar do vago domínio sobre a temática inclusiva, por conta própria, os CCAs vêm arriscando fazê-la, seja matriculando a pouca procura de público com deficiência que bate à porta, seja prevendo ou executando algumas adequações arquitetônicas, incorporando em seus livros ou documentos internos campos que tragam informações sobre esse público, enfim, predispondo-se à tentativa de incluir em seus espaços. Porém, ao imergirem nessa proposta, os Centros também identificaram fatores dificultadores, considerados obstáculos ao processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, ou seja, foi admitida a possibilidade de incluir, mas em um cenário de impossibilidades, complicações e dificuldades; entre esses dificultadores, foram enfatizadas a ausência de formações e capacitações em educação especial, as questões de acessibilidade e a baixa demanda de público com deficiência.

Especificamente, em relação às ações inclusivas previstas para pessoas com deficiência na política municipal de assistência social, não houve o reconhecimento de nenhum profissional entrevistado sobre qualquer orientação, respaldo ou suporte para esse tipo de ação nos CCAs por parte da SMADS. Assim, em relação à primeira dificuldade apontada, a questão parece, necessariamente, não passar pela oferta de uma formação específica em educação especial, mas minimamente pelo investimento da SMADS em propiciar aos profissionais que nessa pasta

atuam momentos formativos, informativos e de discussão desse tema que vem ganhando espaço na sociedade e se tornando finalidade de atendimento também nos CCAs.

Quanto à acessibilidade, as dificuldades citadas relacionaram-se exclusivamente às possíveis matrículas de cadeirantes na instituição, restringindo as adaptações percebidas como necessárias ao campo arquitetônico, sendo que alguns CCAs, inclusive, já vêm adotando medidas para melhorar a acessibilidade nesse sentido. Contudo, aqui também percebemos um conhecimento sucinto sobre a questão, pois a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida não se limita às deficiências físicas e apenas às adequações de edificação.

De acordo com a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a acessibilidade é definida como

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2000).

Assim, a acessibilidade, além de promover adaptações, eliminações ou supressões de barreiras arquitetônicas, também deve promover a eliminação de barreiras na comunicação, com a adoção de medidas que viabilizem os sistemas de comunicação e informação às pessoas com deficiências sensoriais.

Novamente, deparamo-nos com a necessidade de busca e oferta de maior suporte informacional e acompanhamento técnico por parte das equipes da SMADS ou das equipes externas ligadas à área no tocante aos conceitos e procedimentos inerentes à efetivação do processo inclusivo de pessoas com deficiência. Contudo, identificamos avanço dessa Secretaria em prever, recomendar e oficializar textualmente que crianças e adolescentes com deficiência tomem lugar do quadro de usuários dos CCAs, apesar de não haver a adoção de medidas de acompanhamento técnico junto aos serviços para que esse atendimento seja implementado sob bases inclusivas.

Quanto à baixa demanda, constatamos que, apesar de esse ser um fator relacionado como um dos dificultadores para o não desencadeamento de ações inclusivas, os CCAs ainda não detêm plena apropriação desse atendimento como parte de seu campo de ação, o que,

consequentemente, não favorece a oferta e procura de vagas para crianças e adolescentes com deficiência nesses espaços.

No presente estudo, discutir a propositura de ações inclusivas de crianças e adolescentes com deficiência no campo da educação não formal numa dimensão sociopedagógica e na perspectiva de integração de políticas setoriais implicou, inicialmente, compreender como tem se dado a articulação entre os CCAs e as escolas de onde provêm seus usuários, tendo sido revelada uma intencionalidade unilateral de articulação intersetorial, partindo dos Centros o interesse e o empreendimento de iniciativas para promover a aproximação com os espaços escolares. Já as escolas foram referidas como reticentes a essas iniciativas, interpondo entraves e resistências à construção de um trabalho conjunto e articulado, tendendo à negação e à desvalorização dos Centros enquanto recursos sociais e de finalidade educativa nas comunidades.

Os contatos destacados como exemplos de articulação com os espaços escolares estão mais restritos aos aspectos administrativo-burocráticos entre as instituições; é um diálogo que até configura ações de um trabalho intersetorial, porém ainda limitado em termos de construção de ação conjunta no sentido de complementaridade e integralidade das ações educativas. Nessa direção, identificamos apenas uma experiência entre um CCA e uma escola que demonstrou disponibilidade mútua entre as instituições em se conhecer e reconhecer como partes de um mesmo processo, potencializando e compartilhando o que cada uma podia oferecer dentro de suas competências, revelando, portanto, proficuidade nessa relação em um sentido articulatório de rede.

Já em relação ao público com deficiência, não foi evidenciado nenhum diálogo ou qualquer conjectura de ação articulada entre os CCAs e as instituições escolares como uma alternativa de atuação em rede, em frente ao propósito inclusivo de crianças e adolescentes com deficiência matriculados nesses ambientes. As poucas experiências relatadas acerca do contato com as escolas desses usuários aconteceram pontualmente, com a finalidade de acompanhamento de pais que lá foram chamados por algum motivo, caracterizando uma ação tutelar, sem nenhum propósito intersetorial. O que se evidenciou, nesse sentido, foram indícios de que o sentido protetivo-assistencialista tem obnubilado o sentido protetivo-educativo da ação.

Em resumo, a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs revelou-se, nesses espaços e nos discursos de seus profissionais, ação ainda em fase de descoberta conceitual e processual.

Como foi possível constatar, existe uma predisposição, ainda que baseada em discursos generalizados no âmbito do politicamente correto, para empreender ações voltadas à inclusão de crianças e adolescentes com deficiência. Além disso, os CCAs também demonstraram compreensão de que, para avançar nessa direção com clareza de seu papel e de maneira mais consistente, é preciso mais que predisposição, coexistindo a necessidade em aprofundar conhecimentos acerca da dimensão educativa desse trabalho nesse contexto, dos conceitos de inclusão e deficiência, dos documentos que norteiam ou regulamentam essa construção inclusiva nas diversas políticas públicas e das indicações legais a respeito da articulação de serviços públicos.

Não obstante, o fomento e o fortalecimento das iniciativas que já começaram a despontar nesses serviços precisam contar com a própria SMADS, por meio de suporte técnico e formativo aos atores envolvidos no incipiente processo inclusivo de crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs.

Ao abordar esse tema, na verdade, não tínhamos a intenção de esgotar o assunto, mas de iniciar seu debate, aludindo à ideia promissora de que é possível conceber novos espaços e caminhos para a tarefa educativa e inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência, a partir do diálogo entre políticas públicas e instituições que compartilham a responsabilidade de promover a educação em seus âmbitos de atuação.

Assim, enquanto espaços educativos sob a perspectiva de educação não formal, as práticas não escolares desenvolvidas nos CCAs, com sua versatilidade de conteúdos e flexibilidade metodológica, podem criar elos com as práticas escolares, apresentando-se como caminhos potencializadores e complementares às práticas formais de educação no preparo dos indivíduos para a vida em sociedade. A partir de tal ideia, é possível vislumbrar campo fecundo para a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs, visto que suas propostas e finalidades protetivo-educativas ampliam possibilidades de reconstrução de identidades, a partir de experiências de convívio e participação social, e estimulam o desenvolvimento de competências, especialmente as sociais, para que, desde a infância, esse público reconheça-se e se sinta reconhecido como sujeitos de direitos, aptos ao exercício pleno de sua cidadania.

Como dissemos anteriormente, essa é uma discussão que apenas se inicia, pois sugere vasto campo de investigação e de futuros estudos. Contudo, cremos que, em face dos objetivos propostos nesta pesquisa, conseguimos trazer algumas contribuições aos desafios inerentes ao propósito de promover a inclusão do público com deficiência nos diversos

espaços da sociedade, focalizando os CCAs como agências de aprendizagem imbricadas nessa tarefa e a dimensão educativa neles existente como fundamental via para o asseguramento dos direitos humanos fundamentais e de cidadania para os segmentos mais vulneráveis da população.

## REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. Capoeira angola, memória e resistência: pressupostos de um projeto político-pedagógico. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). **Educação não formal**: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Unicamp/CMU/Editora Setembro, 2005. p. 389-404.

AFONSO, A. J. Sociologia da educação não formal: reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. **A sociologia na escola**. Porto: Editora Afrontamento, 1989. p. 83-96.

ANTUNES, C. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência**: utopia ou possibilidade? São Paulo: Ed. Paulus, 2006.

BENEVIDES, M. V. A questão social no Brasil. **Hottopos**, 2001. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vdletras3/vitoria.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43-65.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSCHETTI, I.; SALVADOR, E. Orçamento de seguridade social e política econômica: perversa alquimia. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 87, p. 25-57, 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1978.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política nacional de assistência social**. Brasília: MDS, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma operacional básica (NOB/SUAS)**. Construindo as bases para a implantação do Sistema Único de Assistência Social. Brasília: MDS, jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação nacional de serviços socioassistenciais**. Brasília: MDS, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009b. (Série Mais Educação). Disponível em: <[www.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://www.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Programa BPC na Escola**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/noticias>>. Acesso em: 24 mar. 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Sistema Único de Assistência Social – SUAS**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas>>. Acesso em: 08 fev. 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Condicionalidades**: bolsa família. Disponível em: <[www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades](http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades)>. Acesso em: 29 mar. 2010c.

CALIMAN, G. A pedagogia social na Itália. In: SILVA NETO, J. C. S.; SILVA, R.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 51-60.

CARO, S. M. P. Educação social: uma questão de relações. In: SILVA NETO, J. C. S.; SILVA, R.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 149-157.

CARVALHO, M. C. B. Assistência social: reflexões sobre sua política e regulação. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 87, p. 123-131, 2006.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: LUCIA, B.; YAZBEK, M. C.; BELFIORE-WANDERLEY, M. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2004. p. 17-50.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

CUNHA, J. C. et al. **A vulnerabilidade social no contexto metropolitano**: o caso de Campinas. Disponível em: <[http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerab\\_cap\\_5\\_pgs\\_143\\_168.pdf](http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerab_cap_5_pgs_143_168.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2010.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 nov. 2009.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

\_\_\_\_\_. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Charme da exclusão social**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DENARI, F. E. Educação, cidadania e diversidade: a ótica da educação especial. In: BRASIL. **Conferências do Fórum Brasil de Educação**. Brasília: CNE/UNESCO, 2004.

DEWEY, J. **Las escuelas de mañana**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.

DHNET. **História dos direitos humanos no mundo**: linha do tempo. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 13 maio 2008.

EIZIRIK, M. F. et al. A “onda inclusiva” ou o vento do degelo. **Educação On-line**, 02 dez. 2002. Disponível em: <[www.educacaoonline.pro.br/index.php](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php)>. Acesso em: 05 dez. 2009.

ERNICA, M. Percurso da educação integral no Brasil. In: Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). **TECENDO redes para educação integral**. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 12-31.

EVANS, J. L. Educação inclusiva: um início justo para todas as crianças. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); FUNDAÇÃO ORSA. **A infância em debate**: perspectivas contemporâneas. Brasília: UNESCO/Fundação Orsa, 2003. p. 9-31. (Série Coordinator’s Notebook, n. 1).

FÁVERO, O. Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000200017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 mar. 2010.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Surdo-Mudo?** Disponível em: <<http://www.feneis.com.br/page/surdoemudo.asp>>. Acesso em: 21 jan. 2011.

FERREIRA, B. **Análise de conteúdo**. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/psicologia>>. Acesso em: 26 out. 2009.

FREITAS, N. E. O SUAS e o princípio da universalidade. **Revista Diálogos – Psicologia Ciência e Profissão**, ano 7, n. 7, p. 17-19, jul. 2010.

GADOTTI, M. A questão da educação não formal. In: Institut international des droit de l'Infant (IDE) droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sanssolution?, 18 au 22 octobre 2005, Sion (Suisse). **Annales...** Sion (Suisse): IDE, 2005. Disponível em: <[www.paulofreire.org/pub/Institu/.../Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institu/.../Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2009.

GARCIA, V. A. Conjecturas conceituais sobre educação não-formal. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 26 a 28 jun. 2003, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2003. Disponível em: <[cac-php.unioeste.br/.../Educacao/eixo\\_7/112valeriaaroeiragarcia.pdf](http://cac-php.unioeste.br/.../Educacao/eixo_7/112valeriaaroeiragarcia.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. O papel da questão social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais. **Revista Ciências da Educação**, ano X, n. 18, p. 65-97, 2008.

GENESINE, E. T. G. Inclusão e educação não-formal: possibilidade de resgate da memória e reconhecimento das reais potencialidades dos indivíduos. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). **Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Unicamp/CMU/Editora Setembro, 2005. p. 261-266.

GENEVOIS, M. B. P. Os direitos humanos na história. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n. 7, p. 11 -22, 1998.

GHANEM, E. Educação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: GARCIA, A. A. (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2008. p. 59-89.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999. 120 p.

GUARÁ, M. F. R. Educação, proteção social e muitos espaços para aprender. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: CENPEC, 2003. p. 31-45.

GUARÁ, M. F. R. et al. **Gestão municipal dos serviços de atenção à criança e ao adolescente**. São Paulo: IEE/PUC-SP; Brasília: SAS/MPAS, 1998.

JUNQUEIRA, L. A. P.; INOJOSA, R. M. **Desenvolvimento social e intersetorialidade: a cidade solidária**. São Paulo: FUNDAP, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

KUPFER, M. C. **Dois notas sobre inclusão escolar: escritos da criança**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n. 6, p. 15-21, 2001.

LIBÂNEO, J. C. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e busca. **Educar em revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, P. G.; DIAS, I. C. G. Educação não formal: um intertexto sobre sua caracterização. **Revista de Ciências da Educação**, ano X, n. 19, p. 141-173, 2008.

LISITA, V. M. S. S. Resenha: pedagogia e pedagogos, para quê? **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 513-515, maio/ago. 2007. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/11437131.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2010.

LOPES, M. H. C. O tempo do SUAS. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 87, p. 76 -95, 2006.

LOUREIRO, M.; CASTELEIRO, S. A pedagogia social em Portugal. In: SILVA NETO, J. C. S.; SILVA, R.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 83-93.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência. **Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 13, p. 55-60, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Nova Escola On-Line – o site de quem educa**, edição 182, maio 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/preview.shtml>>. Acesso em: 21 ago. 2008.

MARTINS, J. S. **A exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Deficiência educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2002. (Cadernos de Pós-Graduação).

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUZA, S. M. Z. L. Inclusão escolar educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica – Revista sobre a infância com problemas**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MILMANN, E. Sociedade inclusiva e globalização: alguns paradoxos na educação. In: **Escritos da Criança**, Porto Alegre, n. 6, p. 103-110, 2001.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MRECH, L. M. Educação inclusiva: realidade ou utopia? **Educação On-line**, 02 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php>>. Acesso em: 05 dez. 2009.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, C. G. **Educação não formal de crianças e adolescentes**: expectativas quanto ao programa de núcleos comunitários em Campinas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-9.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação para todos: o compromisso de Dakar. **UNESCO**, 2000. Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/brasil/education-in-brazil/>>. Acesso em: 20 set. 2010.

OTTO, H. U. Origens da pedagogia social. In: SILVA NETO, J. C. S.; SILVA, R.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 29-42.

PALHARES, J. A. Reflexões sobre o não escolar na escola e para além dela. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, p. 53-84, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872009000200004&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872009000200004&script=sci_abstract&tlng=en)>. Acesso em: 5 abr. 2010.

PEREIRA, B. Respeito à diversidade humana: distância entre intenção e gesto. In: OMOTE, S. (Org). **Inclusão e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 145-157.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

RABENHORST, E. R. **O que são direitos humanos?** Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/oquee/index.html>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RIBAS, J. B. C. Que linha costura as políticas públicas? **Educação On-line**, 7 nov. 2002. Disponível em: <<http://www.educacaonline.pro.br/index.php>>. Acesso em: 05 dez. 2009.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RYYNÄNEN, S. A pedagogia social na Finlândia e o contexto brasileiro. In: NETO, J. C. S.; SILVA, R.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expresso e Arte, 2009. p. 61-81.

SÃO PAULO (Município). PLAS -2002-2003 - Plano de Assistência Social do Município de São Paulo. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Supervisão Geral de Desenvolvimento de Pessoal. Espaço Público do Aprender Social. Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária. **Tabela básica de serviços de assistência social**: versão parcial 1 – material de apoio. São Paulo: SEDEP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros socioeducativos:** proteção social para crianças, adolescentes e jovens. Igualdade como direito, diferença como riqueza. São Paulo: CENPEC, 2007. (Caderno 1: Síntese).

\_\_\_\_\_. Portaria SMADS/GAB nº 28, de 29 agosto 2008. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, n. 168, 06 set. 2008a.

\_\_\_\_\_. Edital SMADS nº 226, de 2008. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, n. 53, 26 abr. 2008b.

\_\_\_\_\_. PLAS -2009-2012- Plano de Assistência Social do Município de São Paulo. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, n. 237, 22 dez. 2010a.

\_\_\_\_\_. Portaria SMADS nº 46, de 22 dezembro 2010. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, n. 238, 23 dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. Portaria SMADS nº 47, de 22 dezembro 2010. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, n. 238, 23 dez. 2010c.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. **Números da coordenadoria**. São Paulo: SME, 2010d. Disponível em:  
<<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspex?Cod=108200>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Assistência Social. **Pessoas com deficiência**. Disponível em:  
<[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia\\_social/pessoa\\_com\\_deficiencia/index.php?p=3168](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/pessoa_com_deficiencia/index.php?p=3168)>. Acesso em: 25 jan. 2011a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Serviços de educação especial**. Disponível em:  
<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/escolas.aspx?MenuID=166&MenuIDAberto=162>>. Acesso em: 25 jan. 2011b.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SILVA NETO, J. C. S.; SILVA, R.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas e novas fronteiras da educação. **Proposições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov., 2001.

SOUSA, S. M. Z. L.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, B. P. **Educação não-formal e aquisição da educação básica**: o espaço gente jovem. 2003. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SPOSATI, A. O primeiro ano do sistema único de assistência social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 87, ano XXVI, 2006.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela**: enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, vídeo y otros medios no formales. Barcelona (Espana): Editorial Planeta, 1985.

\_\_\_\_\_. Educação não-formal. In: GARCIA, A. A. (Org.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2008. p. 59-89.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VIÉGAS, L. S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação. **Diálogos Possíveis**, p. 102-123, jan./jun. 2007.

VIEIRA, V. **Análise de espaços não formais e sua contribuição para o ensino de ciências**. 2005. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VIZIM, M. Educação inclusiva: o avesso de uma mesma realidade. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Orgs.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2003. p. 49-71.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YASBEK, M. C. **As ambigüidades da assistência social brasileira após dez anos de LOAS**. São Paulo: Cortez, 2004. (Serviço Social e Sociedade, n. 77).



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Creusimari C. Pereira**, aluna de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, linha de pesquisa educação especial, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “Inclusão de pessoas com deficiência em espaços não formais de educação: um estudo dos Centros para Crianças e Adolescentes”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro, cujo objetivo central consiste em estudar o processo inclusivo de crianças e adolescentes com deficiência nos Centros para Crianças e Adolescentes.

Como campo de investigação estão eleitos os Centros para Crianças e Adolescentes da região de M’Boi Mirim, zona sul do município de São Paulo e sua colaboração é muito importante.

Seu consentimento deverá considerar que: (a) o relato de sua experiência no âmbito do tema da pesquisa ocorrerá em situação de entrevista individual; (b) será necessário gravar para transcrever na íntegra as informações por você fornecidas em tal situação; (c) a participação individual é voluntária, sendo possível interromper o processo de entrevista a qualquer tempo se, por alguma razão, assim o desejar e tal fato não causará a instituição qualquer prejuízo; (d) nada será cobrado ou pago por esta participação; (e) após a realização das entrevistas, a pesquisadora permanecerá na instituição o restante do período para fins de observação do cotidiano da instituição.

Ao término da pesquisa os entrevistados serão convidados para uma reunião de apresentação dos resultados, quando também poderão ter acesso à transcrição da gravação de suas entrevistas.

O sigilo da identidade da instituição e de seus profissionais e, conseqüentemente, a confidencialidade de suas informações serão mantidos.

Concordando em participar, por favor, assine este documento, e receba uma cópia do mesmo.

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ do CCA  
\_\_\_\_\_, concordo com minha participação na pesquisa sobre  
inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em espaços não formais de educação.

São Paulo, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2010. Ass. \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pergunta	Perguntas auxiliares
Quantas crianças e adolescentes esse CCA atende?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Distribuídas de que forma?</li> <li>✓ Quais as características desse público?</li> <li>✓ Existem critérios para inscrição à vaga? Quais?</li> </ul>
Como você entende o trabalho aqui realizado?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Que tipos de práticas são desenvolvidos com as crianças e adolescentes?</li> <li>✓ Em que essas práticas contribuem?</li> <li>✓ Tratando-se de um trabalho dirigido a crianças e adolescentes em faixa etária correspondente à idade escolar obrigatória, para você existe alguma correlação entre as aprendizagens socioeducativas e as aprendizagens escolares? Qual?</li> <li>✓ Existe algum tipo de articulação com as escolas locais? Se sim, que tipo, com quais objetivos? Se não, quais as razões?</li> </ul>
Qual a sua concepção de inclusão e de deficiência?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que você considera como pessoa com deficiência?</li> <li>✓ Você já conviveu ou convive com pessoas com deficiência? Onde? Quando? Como foi ou é?</li> <li>✓ Como você considera o trabalho com crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs?</li> </ul>
O que você sabe a respeito de políticas inclusivas para pessoas com deficiência?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para que setores são previstas?</li> <li>✓ Que documentos legais e/ou textuais sobre o assunto são de seu conhecimento?</li> <li>✓ No seu trabalho dentro da assistência social como estão previstas ações inclusivas para esse segmento?</li> </ul>
Esse CCA atende crianças e adolescentes com deficiência?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Esta instituição promove a inclusão de crianças e adolescentes com deficiências?</li> <li>✓ Que tipo de deficiências? Quantos há atualmente?</li> <li>✓ Chega essa demanda? De onde? Como a instituição recebe?</li> <li>✓ Que tipo de trabalho é feito? Sob que diretrizes?</li> </ul>
Para a criança ou adolescente frequentar o CCA é prerequisite a matrícula e permanência na rede regular de ensino. Existe alguma articulação com as escolas locais?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se sim, que tipo, com quais objetivos? Se não, quais as razões?</li> </ul>

E em relação às crianças e adolescentes com deficiência?	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Há diálogo sistemático com a escola de origem ou de destino da criança/adolescente com deficiência?</li><li>✓ Se na instituição ou sua turma há criança/adolescente com deficiência, você conhece o(s) professor(es)? Já houve algum contato por conta dessa criança ou adolescente? Como foi ou é?</li><li>✓ Há encaminhamentos das crianças e adolescentes com deficiência, se detectada necessidade, para a rede de serviços (saúde, educação, trabalho, assistência social, transportes)?</li></ul>
✓ Quais os facilitadores e/ou dificultadores que você identifica para efetivação do processo inclusivo de público com deficiência nesse CCA?	

**APÊNDICE C – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES**

## 1. Sexo

masculino       feminino

## 2. Idade

menos de 25 anos

de 26 a 30 anos

de 31 a 35 anos

de 36 a 40 anos

de 41 a 45 anos

de 46 a 50 anos

mais de 51 anos

## 3. Etnia/Raça/Cor

branca

parda/morena

preta/negra

amarela/indígena

## 4. Grau de escolaridade

Ensino fundamental I (1ª a 4ª série)  completo     incompleto

Ensino fundamental II (5ª a 8ª série)  completo     incompleto

Ensino médio  completo     incompleto

Superior  completo     incompleto

Qual? \_\_\_\_\_

## 5. Formação profissional

especialização em \_\_\_\_\_

mestrado em \_\_\_\_\_

doutorado em \_\_\_\_\_

Outro(s) Qual(is) \_\_\_\_\_

## 6. Cargo ou função que ocupava antes de trabalhar no CCA.

\_\_\_\_\_

## 7. Cargo ou função que ocupa atualmente.

\_\_\_\_\_

## 8. Indicar experiências anteriores de trabalho na área social ou educacional relacionado a crianças e adolescentes ou pessoas com deficiência.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – ENTREVISTA COM PROFISSIONAL DE CCA

E – Quantas crianças e adolescentes esse CCA atende?

D – Bom, atualmente a gente atende 120 crianças e adolescentes.

E – Distribuídas de que forma?

D – Distribuídas em quatro turmas na verdade. As duas turmas da manhã uma vai de 06 aos 11 e a outra dos 12 aos 15. E as turmas da tarde de 6 aos 9 e dos 10 aos 15.

E – Quais são as características deste público?

D – Ai! Então, são crianças em situação de vulnerabilidade aqui do entorno né, carentes de muita... de carinho mesmo, de... acho que quando a gente fala de carência né, carência é até uma palavra estranha... porque carente?! Geralmente a gente chama de carente quem não tem dinheiro, o pessoal fala de criança carente. “Ah! Aqui é o lugar da criança carente?” Mas, a nossa carência aqui não é só financeira, é de recursos mesmo, culturais no entorno. Acho que eles vêm aqui em busca disso.

E – Existem critérios para inscrição à vaga?

D – Não existem. Não existem porque né o CCA é uma política pública, então é pra qualquer cidadão. Às vezes vem muita mãe aqui reclamar sobre isso: “Poxa vida, a mãe de fulano não trabalha, por que que ele tá aqui?”, ou então “fulano estuda em escola particular e não precisa tá aqui”. E não! É uma política pública, é pra qualquer cidadão né. Então, independente se a família dele tem recurso, uma situação melhor ou se a mãe dele trabalha ou não trabalha.

E – Como você entende o trabalho que é realizado aqui?

D – Ó Mari, eu entendo esse trabalho como muito importante na vida dessas crianças. Eu já fui uma criança daqui e eu vejo esse trabalho como uma fonte de mudanças pro futuro delas, por isso que eu to aqui, porque eu acredito muito no trabalho, muito de verdade, acredito na educação deles aqui agora como forma de mudar o futuro. Eu vejo esse trabalho assim.

E – Um trabalho educativo?

D – Educativo, não no sentido de educação, uma educação né integral junto com a escola, com a família pra desenvolver a potencialidade dessa criança, desse adolescente e como fator de mudança pra vida deles.

E – Que tipo de práticas são desenvolvidas com as crianças e adolescentes?

D – Então, nós trabalhamos com a metodologia de projetos, então no mês, cada dia no mês eles têm uma coisa pra fazer, a gente planeja tudo antes, é..., são atividades educativas, é arte, cultura, é brincadeira, recreação.

E – No que você acha que essas práticas contribuem?

D – (pequena pausa) Olha Mari, hoje em dia eu vejo que contribui pra uma formação cidadã mesmo né. Então, quando a gente ta fazendo um projeto sobre religião, que a gente mostra pra eles que, que o candomblé, por exemplo, não é uma coisa ruim, não é só uma religião que as pessoas seguem, que a gente abre a mente pra eles pra que eles enxerguem aquilo como uma religião mesmo igual a dele só diferente porque a gente tá formando um cidadão que vai ser crítico sim, mas não vai ser uma pessoa desumana né. A gente fala muito pra eles hoje pra amanhã eles serem humanos, serem solidários, pra eles serem honestos. Acho que o nosso trabalho aqui contribui com isso.

E – Tratando-se de um trabalho que é dirigido pra crianças e pra adolescentes em faixa etária que corresponde à idade escolar obrigatória, existe uma correlação entre as aprendizagens socioeducativas e as aprendizagens escolares?

D – Existe relação sim, por isso que é muito difícil trabalhar em rede com a escola, muito mesmo, mas todo ano, no começo do ano, a gente tenta, a gente vai na escola, conversa nas três escolas aqui do entorno, nós participamos do HTPC deles pra mostrar o nosso trabalho, pra mostrar a importância, como é importante a rede, porque eu acho que as aprendizagens daqui e da escola estão totalmente correlacionadas, elas se relacionam muito, a gente é... Aqui a gente tem conhecimento maior da criança, então a gente conhece a família, como aquela criança vive, a gente sabe a história dela né, não é na escola que o professor geralmente não conhece. Então, acho que na questão do comportamento, a gente divide com a escola, a escola divide com a gente. A escola encaminha, já aconteceu de encaminhar uma criança.

E – Qual é a sua concepção de inclusão e de deficiência?

D – Então, inclusão é primeiro você querer colocar junto né, é tirar de fora da roda, digamos assim e colocar junto – inclusão. E deficiência é alguma coisinha que falta.

E – O que você considera uma pessoa com deficiência?

D – (pausa) É... você não pode dizer que ta faltando alguma coisa né, mas acho que é mais ou menos isso. Uma pessoa que tá debilitada, física ou psicologicamente.

E – É esse tipo de falta?

D – É, isso, esse tipo de falta.

E – Você já conviveu ou convive com pessoas com deficiência? Onde? Quando? Como é que foi a experiência?

D – Então, eu tenho amigos né na minha vida pessoal. Eu tenho amigos que são cadeirantes que a gente se encontra no samba, que dançam samba rock assim, cadeirante a gente dança muito samba rock junto. Aqui nós já tivemos uma criança surda muda, era muito complicado o trabalho, muito né porque ele estudava numa escola que falava a língua de sinais e que a gente que tava aqui na ONG não sabia, as crianças não sabiam, então a comunicação era um pouco difícil. Daí a sorte assim é que tinha o irmão dele que ficava junto, daí o irmão dele traduzia o que ele falava, mas era uma criança...

E – Como é que foi essa experiência?

D – Nossa! Pra todo mundo foi magnífico assim.

E – Em que sentido?

D – Porque Mari as outras crianças queriam incluir ele mesmo. Na hora do futebol era engraçado porque como ele não falava, mas ele gritava né porque mudo tem aquela mania de ficar gritando assim. Ele emitia sons na verdade. Ele emitia HU, HU, depois no futebol as crianças ficavam falando pra ele HU, HU, ficavam falando sabe e todo mundo gostava muito dele aqui dentro, tentava ajudar. É, teve uma criança que trouxe um filme de linguagem de sinais pra assistir junto com toda a turma pra ver se ajudava. Foi bem legal, mas agora...

E – Quanto tempo ele ficou aqui?

D – Ah! Ele ficou uns três anos. Faz tempo, faz tempo. No final até que a gente já tava conseguindo se comunicar melhor, o irmão dele ensinava alguns sinais, ele era muito carinhoso.

E – Então vocês aprenderam alguma coisa com ele?

D – Ah, com certeza! Aprendemos muito.

E – Como você considera o trabalho com crianças e adolescentes com deficiência nos CCAs?

D – Então Mari, difícil aqui, em qualquer CCA muito difícil. Porque a gente não tem uma preparação né Mari. As pessoas colocam, por exemplo, aqui, aqui dentro a gente não tem acesso. E se chegar um surdo mudo com linguagem de sinais? A gente não sabe lidar. O cego, a gente não sabe lidar, a gente não tem uma formação nesse sentido. Acho que deveria haver sim e a questão até de capacitar né, precisa capacitar os CCAs pra isso, pra lidar. A gente tem tanta capacitação... sexualidade... né.

E – Vocês nunca participaram de nenhuma capacitação dessa natureza?

D – Nunca, nunca recebi o convite que eu me lembre agora, nunca surgiu um convite pelo menos “vai ter uma palestra ali de inclusão”. Não, nunca, nunca vi. Teve uma vez, uma pessoa do CEDHEP veio aqui, mas a proposta dela era incluir uma pessoa da comunidade né e a gente montar as coisas pra essa pessoa. Daí a tia de uma criança daqui, ela era cega, daí a gente conseguiu levar ela lá na Barra Funda, não é Dorina Nowil, é uma casa, que tem uma pista, tem serial lá né, é bem voltada pra cuidado de casa mesmo, pra ela aprender a fazer a comida dela, ela aprender tomar o banho sozinha, pra criar autonomia e a gente levava ela e outra coisa que ela queria fazer era aprender a tocar violão, a gente arrumou um professor também, mas assim foi durante pouco tempo porque a gente não tinha forças. É, era dia de segunda, quarta e sexta. Então, toda segunda, quarta e sexta a gente deslocava um funcionário daqui pra Barra Funda e era muito longe e a gente tinha que pegar ônibus com ela, tudo era difícil e daí a família dela não podia, aí não tinha nem carteirinha pra não pagar condução.

E – Era sempre o mesmo funcionário ou revezavam entre vocês?

D – Então, ia sempre eu ou a J. A J ia segunda e quarta, eu ia na sexta, ela nos outros dias. Era um dia de cada uma.

E – Qual era o objetivo desse projeto do CEDHEP?

D – Então, era para incluir mesmo, incluir uma pessoa né, era um trabalho com uma pessoa, o nome do projeto era Vem pro meio e daí ela foi em bastante ONGs e daí aqui não tinha nenhuma criança na época portadora de deficiência. Você vê eu não sei nem o termo que usa e daí tinha essa pessoa que era familiar de uma criança.

E – Para a criança ou adolescente frequentar o CCA é pré-requisito que esteja matriculado na escola e a permanência também na rede regular de ensino. Existe alguma articulação com as escolas locais? Se sim, com quais objetivos, como. Se não, quais as razões?

D – Então Mari, existe. Muito difícil. Todo começo de ano Mari a gente vai nas escolas pra mostrar o nosso trabalho porque a gente se sente um pouquinho desvalorizado pela escola. É engraçado que a gente sempre leva questionário pros professores responderem, depois a gente pede para eles devolverem o mesmo questionário. Teve um questionário que a gente levou, daí tinham perguntas se aqui atrapalhava a educação deles e teve professor que respondeu que atrapalhava porque as crianças ficavam cansadas, chegavam lá cansadas.

E – E esse questionário era dado no primeiro contato?

D – Nesse primeiro contato com a escola, na visita à escola de início de ano. Daí a gente vai, mostra todo o nosso trabalho, leva slides, leva os jogos pedagógicos que a gente utiliza, leva toda nossa estratégia e mostra pra esses professores. Graças a Deus eles sempre mudaram de opinião, que não atrapalhava. Mas, assim, a gente tem sim um contato com as escolas né, as escolas aqui do entorno conhecem o nosso trabalho. Não é uma relação muito fácil, mas existe. Existe né, mas...

E – Mais porque vocês vão buscar essa relação?

D - Porque nós buscamos, porque eles, eles... porque teve um tempo Mari que CJ, OSEM foi mal visto, que era o lugar que as crianças iam pra brincar e pra comer. Então, acho que essa imagem ainda perdura né. Quando nós fizemos o Pró Menino eu via muito, eles minimizam o nosso trabalho, acham que não, o nosso trabalho eles julgam que não seja tão importante quanto o trabalho escolar. E na verdade a gente tá aqui agindo também pro sucesso escolar dessas crianças.

E – Em que sentido?

D – No sentido de esforço, de fazer essa criança se esforçar, fizemos projeto voltado pra isso, pro futuro, pra sonhar, protagonismo juvenil. Nesse sentido a gente... o sucesso escolar nesse sentido não que a gente ensine. Tem pai que chega pedindo pra ensinar a ler.

E – Eles têm essa ideia de que aqui é um lugar pra aprender a ler?

D – Tem, tem e aí a gente conversa, porque quando ele vai fazer a matrícula geralmente a gente conversa. Daí eu falo – “Olha, se ele não tá aprendendo a ler você tem que ir na escola, conversar com a professora dele, explicar pra ela a situação, você tem que ajudar em casa também”. No começo desse ano a gente fez uma reunião nesse sentido pros pais porque a gente fala “aí, todo ano a gente faz reunião pra reclamar, falar de comportamento, falar de horário e daí a gente tá querendo mudar um pouco isso né. Então, vamos fazer uma reunião pros pais, vamos fazer uma coisa diferente e daí nesse dia a gente trouxe uma história super bonita do Bem Carlson. Não sei se você já ouviu falar que é um médico né, ele estudou porque a mãe dele incentivava muito né, a mãe dele era analfabeta, mas ela pegava o caderno, fingia que tava lendo, incentivava muito ele, e a gente diz isso pros pais, que depende muito deles também. Depende da gente, depende da escola, depende deles, então a gente sempre tá se esforçando aí pra trabalhar isso, com a escola principalmente.

E – O que você sabe a respeito de políticas inclusivas para pessoas com deficiência?

D – Na verdade... [pausa]. Então é, na escola por exemplo né, eles falam que é uma política inclusiva que é essa questão da sala especial. Eu já não acho que seja, eu vejo essas salas com muita tristeza, nós temos crianças aqui, já tivemos em outra época outras crianças que ficavam nessa sala especial, então é uma sala que serve de primeira a quarta e que junta ali pessoas com vários tipos de deficiência e coloca tudo dentro dessa sala. Resultado: eu nunca vi uma criança se desenvolver ali dentro. Todas as outras crianças que passaram por lá e ainda elas viram motivo de chacota né “Ah! A N é da sala especial, assim, mas a N tá na sala especial, ela não vai conseguir fazer isso”. Rotulam, rotulam e criança é cruel, eles rotulam, rotulam sim. “Ah! Mas ele veio da sala especial.” “O L não sabe ler, ele tá na sala especial”. E a gente já foi na escola pra tentar conversar com a professora, ela não quis muita conversa...

E – Você está me falando da educação, de política inclusiva educacional. Pra que outros setores estão previstas políticas inclusivas? Você tem conhecimento de alguns outros setores para que estão previstas?

D – Pro trabalho né (falou muito baixo, não consegui compreender na gravação).

E – Que documentos legais, textos oficiais ou outros você conhece sobre o assunto?

D – Nenhum (fala baixinho).

E – No seu trabalho aqui dentro da assistência social como é que estão previstas as ações inclusivas pra esse segmento? Ou melhor, na assistência social como é que estão previstas as ações inclusivas para pessoas com deficiência?

D – Então Mari, na verdade, eu não sei. Eu sei assim que aqui a gente recebe, se tiver demanda a gente recebe. Então... não sei...

E – Esse CCA atende atualmente crianças ou adolescentes com deficiência?

D – Então, é... nós temos o G, porque assim Mari, eu não sei explicar, então tem o G que é o... eu nem sei se ele é diagnosticado na verdade, mas ele tá na sala especial e o L também que não. Ele é assim primeiro diagnosticou como hiperativo, daí agora ele também tá na sala especial, mas...

E – Então a referência que você tem é que estão na classe especial?

D – Exatamente.

E – Mas, você não tem nenhuma informação via pais ou de alguma outra forma?

D – Não. [pausa] E na matrícula a gente pergunta né, pra todos os pais, “seu filho tem alguma deficiência?”

E – Você acha que essa instituição promove a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência?

D – Olha... na verdade Mari a gente nunca tinha pensado. É, eu sei que as pessoas com deficiência não são minoria, né... não são, não é pouca, tem bastante. Mas aqui eu nunca tinha pensado. A gente tem a questão do acesso, a gente só foi pensar isso na festa de, do ano passado de dia das crianças. No dia 12 de outubro veio uma pessoa aqui que é da A (um parceiro) e ela é cadeirante. Foi super difícil, nossa foi uma dificuldade pra ela chegar aqui (piso superior onde estávamos), então gente começou a pensar isso né. Daí agora vai ter uma reforma, no lugar dessa escada vai ter uma rampa, vai ser adaptado também.

E – Em relação a essa demanda com deficiência você me disse que sabe que existe um número significativo de pessoas com deficiência. Você sabe que tem usuários com deficiência por estarem na sala especial. Como é que chega essa demanda?

D – (pensa...).

E – reforço a pergunta.

D – Então Mari, chega como qualquer outra criança. A mãe vem, coloca o nome na demanda, aguarda um tempo, não sei nem se tem que aguardar, mas fica na lista de espera como todas as outras e daí quando surge a vaga a gente chama e daí começa.

E – Então é apenas por demanda espontânea? Não tem alguns encaminhamentos de outros lugares?

D – Não. Não. Não tem. A gente até tem do Conselho Tutelar, mas não chegou né, o Cras também nunca...

E – Com esses garotos que você disse que tem deficiência, que tipo de trabalho é feito?

D – O mesmo que é feito com as outras crianças, com exceção de uma psicopedagoga que vem duas vezes por semana pra conversar com eles e com a mãe deles. Na verdade, é aquele estágio que ela tá fazendo. É um trabalho da faculdade, então é uma coisa pontual, mas não vai continuar, mas fora isso a gente tem orienta a família.

E – Por que foram essas crianças escolhidas?

D – Acho que por esse fato né da sala especial, porque eles nunca foram diagnosticados.

E – A busca dela (psicopedagoga) era por uma criança, não por ser deficiente?

D – Não. A gente mandou por ser diferente, um comportamento diferente que é o caso do L né.

E – Quando você fala comportamentos diferentes, qual é essa diferença?

D – Então, o G é mais lento que as outras crianças, na fala. Na verdade, ele tem muita inteligência. Eu falo pra ele... o G não é... eu falo pra ele assim, e o L que desde os três anos de idade que ele vivia na rua, aqui na frente, né, então ele, ele não ficava em lugar nenhum, ele sumia, o L é agressivo, então o comportamento dele é difícil, mas Mari eu sinto que ele tá se desenvolvendo, a mãe dele já fala que hoje em dia ele não foge mais, antes ele fugia, a mãe dele não, a gente conversava bastante pra ela aceitar, pra ela tentar levar ele pro psicólogo. Agora ele tá indo, com um comportamento diferente apesar que nem tão diferente porque tem outras crianças violentas também. Eu acho que a característica maior é a sala especial.

E – É estar na sala especial?

D – É, pra você ver que até os adultos rotula. Eu falei que eram só as crianças que são cruéis, mas não é.

E – Há encaminhamento dessas crianças pra rede de serviços quando vocês detectam a necessidade como, por exemplo, para a saúde, educação, assistência social, transportes?

D – Sim. É quando a gente detecta né, geralmente encaminha a mãe pra algum serviço de saúde, psicólogo, geralmente.

E – O L foi encaminhado por vocês?

D – É.

E – Há um diálogo sistemático com a escola de origem dessas crianças com deficiência?

D – Então, gente tentou com a professora da sala especial, mas ela foi muito difícil. Sabe aquelas coisas que é firme, que não é flexível, que não muda e daí a gente foi lá porque assim a gente sente Mari que ele tá se desenvolvendo. A gente foi no museu e a gente pediu pra todas as crianças escreverem um relatório e, assim, no dele a gente ficou impressionada porque a gente conseguiu entender, sabe ele já tá formando frases, tudo. E aí um dia a J foi conversar com ela na escola. Foi a J e a mãe dela porque a mãe do L... Essa professora pressionava muito a mãe né, e a mãe assim não tem muita informação, não sabia como agir e veio aqui procurar a gente e daí a J foi com ela na escola, foi conversar com ela e ela falou Lzinho e daí ela falou que a J diminuía ele por isso, que o nome dele é L, então ela, mas não teve sucesso nenhum. Então, ela não foi receptiva. Tentamos sem sucesso nenhum.

E – Você conhece os professores dessas crianças? Bem, dele você conhece. E do outro menino, você conhece?

D – É a mesma professora. Estudam na mesma sala.

E – Quais os facilitadores ou dificultadores que você identifica pra efetivação do processo inclusivo de crianças e deficiência nos CCAs?

D – Facilitadores? (pausa) O que dificulta acho que é a nossa falta de experiência, dos educadores sabe. Acho que é tratar diferente né, eu acredito na questão da equidade, eu acho que, por exemplo, um projeto que eu to passando pro L, pro G, pra M, talvez M ficou fácil, pro G não, né, acho que tinha que ter uma coisa diferente pros dois aí.

E – O que o projeto ou a estratégia?

D – Ah, o projeto né, o que eu trabalho com a M, mas eu não trabalhava com o G. Eu acho que há uma dificuldade, uma dificuldade deles de aprendizagem, eu acho que dificulta muito a nossa falta de experiência, é a nossa falta até de formação né, eu acho que eu não sou a única não. É se você perguntar pra qualquer uma educadora, pra qualquer um de um CCA todo mundo vai falar dessa dificuldade né, dessa falta de formação, num tô falando que eu não conheço os conceitos, assim, não é que a gente não conheça nenhum conceito que não vai tratar com a deficiência dos outros, mas acho que é dificuldade. Agora, facilidades... ò Mari eu acho que a convivência com as outras crianças porque a criança acaba ... (pequena pausa) então, eu falo pela experiência que a gente teve com o menino que era surdo mudo. Eu acho que ele foi valorizado, as outras crianças cuidavam, então...

E – Só pra finalizar, voltando um pouquinho à questão do rótulo, esses meninos que estão aqui e que são da sala especial, você me disse lá atrás que, às vezes, as outras crianças se referem a elas como classe especial, usam alguns adjetivos, como é que vocês trabalham com isso?

D – Então Mari, a gente trabalha por forma de projetos e quando surge alguma coisa, alguma situação né, daí eu porque não é só o menino da sala especial que é rotulado, é o gordinho, é o magrinho demais, é o negro, é a questão do cabelo, então daí a gente trabalha com os projetos e geralmente... Sempre a gente tá fazendo alguma coisa ,trabalhando isso hoje porque a gente tinha, tem dois meninos aqui que frequentam o candomblé né e daí todo mundo falava “aquele é macumbeiro, aquele é macumbeiro” , e aí nós trabalhamos, levamos ele no museu afro, pra eles conhecerem, a gente mostrou a história, mostrou a música, então assim, fica mais fácil de entender. Aí, diminuiu, diminuiu né. Esse ano mesmo a gente teve também um projeto sobre consumo e também a questão do ter. “Eu não tenho um sapato”. Isso surgiu, acho que os projetos surgem mesmo das nossas necessidades. Teve um menino um dia que uma criança encontrou ele chorando no escadão no horário de entrada e daí foi outro menino e perguntou “Por que você tá chorando?” e ele falou “olha, eu tô chorando porque meu pai não queria que eu viesse de chinelo e eu queria vir de chinelo, mas ele mandou eu por esse sapato e esse sapato é muito feio, os meninos ficam me zuando, falando que meu sapato é de Santo Amaro.” Daí a gente teve um projeto pra isso, culminamos chamando os pais dele pra... e daí a gente sempre tenta né Mari.

E – Pois bem D, é isso. Obrigada!

## APÊNDICE E – RELATÓRIO DE VISITA

<b>Data</b>	24/Agosto/2010
<b>CCA</b>	ALFA
<b>Atividade do dia</b>	Entrevista com orientador socioeducativo; Observação participante.
<b>Horário</b>	7:55 horas às 12:00 horas
<b>Usuários presentes</b>	46 crianças/adolescentes

Ao chegar, observei uma fila em frente ao portão de entrada do CCA. Eram pessoas estavam recebendo leite do programa estadual Viva Leite.

As crianças e adolescentes iam chegando ao serviço e por esse mesmo portão iam entrando em direção ao refeitório.

As crianças chegavam sozinhas, desacompanhadas de adultos.

Entre também e percebi que haviam 14 usuários sentados em volta de uma das mesas do refeitório. Também havia chegado uma agente de apoio que estava varrendo as salas e outras duas funcionárias a que estavam na cozinha preparando o café da manhã.

Embora vestidas com roupas muito simples, alguns de chinelos, todos se apresentavam muito limpos, cabelos penteados, enfim boas condições apresentação pessoal.

O grupo foi aumentando e à medida que chegavam iam cumprimentando amistosamente os colegas de suas “panelinhas” com aperto de mão (os meninos) e acomodando-se nas cadeiras. O número maior de usuários presentes era de meninos.

Alguns, antes de sentar à mesa, se dirigiam ao banheiro para lavar as mãos, outros faziam isso no momento de se servir.

Um orientador socioeducativo chegou e não os cumprimentou. Ficou parado por instantes em frente à cozinha e logo lá entrou, saindo em seguida. Quando alguma das crianças o cumprimentava, ele retribuía.

Logo, esse orientador veio falar comigo. Explicou a dinâmica de chegada. Todos tomam o café da manhã juntos e depois as turmas já estabelecidas se dividem e vão para as suas atividades. Há uma tolerância para chegada, até 8:20 horas. Essa medida é recente, pois estava havendo abuso nos atrasos.

Este orientador me disse que por conta da sujeita e barulho decorrente da reforma da sala informática que estava ocorrendo, durante essa semana as atividades estão sendo mais recreativas e no pátio.

Enquanto conversávamos, chegaram a gerente e outra orientadora, por volta de 8:15 h.

Também nesse período o lanche começou a ser servido. Os usuários iam organizadamente até o passa prato e retiravam seus lanches (um copo de suco e croissant).

Os orientadores estavam na sala, observavam a movimentação sem precisar interferir, apenas indicando o momento de cada mesa buscar seu lanche. Era permitido repetir.

Uma das funcionárias da cozinha em determinado momento avisou: “Quem quiser mais pão gente, pega.” A maioria repetiu o lanche.

A medida que iam terminando, saíam da mesa e dirigiam-se ao pátio.

As cadeiras estavam sendo reformadas e retiradas para conserto em lotes. Assim, não havia cadeiras para todos. Os que chegaram mais tarde aguardavam em pé em um dos cantos do refeitório. Desocupando lugar, eles se acomodavam.

No pátio as crianças brincavam livremente e uma das educadoras acompanhava. O outro orientador subiu para a sala com a sua turma.

A orientadora começou a organizar uma brincadeira com quatro times. Quatro crianças/adolescentes foram por ela escolhidos para escolher no grupo aqueles que comporiam seus times.

Enquanto isso, seis crianças brincavam recolhendo folhinhas que caíam de uma árvore. Duas adolescentes sentadas na escada brincavam.

A brincadeira dos times era futebol. Dois times jogavam, quem perdia saía para outro time entrar.

A outra turma estava na sala e boa parte dos meninos e uma menina estavam jogando vídeo-game. Outra parte, umas cinco crianças estavam fazendo lição de casa e uma dupla jogava dama em uma mesa.

A entrevista desse dia foi feita com o orientador dessa turma, pois ele estava se desligando do CCA, mas tinha uma vivência acumulada ali.

Fomos para a sala ao lado e as crianças/adolescentes continuaram fazendo o que estavam.

Começamos a entrevista e no decorrer da mesma, percebi que diversas vezes o educador dirigia o olhar para a porta de conexão com a sala em que estavam as crianças tentando observar o que estava acontecendo lá.

Em determinado momento da entrevista falei que se quisesse, poderíamos interromper por instantes para que ele fosse até lá. Ele respondeu que não precisava e que podíamos continuar.

Terminada a entrevista ele retornou à sala. Ao passar por lá, observei que a assistente técnica havia ficado com essa turma e que, naquele momento, acompanhava grupo do vídeo game.

Lá embaixo, o jogo de futebol continuava. Eram times mistos de meninos e meninas.

Observei que dois meninos estavam se indispondo. Um deles reclamou à orientadora que o colega chamara a sua mãe de prostituta e outros nomes. Embora separados, um numa extremidade do pátio e o outro na outra, eles se provocavam sutilmente. A orientadora falou algo com ele, não tendo nesse momento tomado nenhuma atitude para resolver o atrito.

Logo depois, o outro educador chegou, ela contou o que estava ocorrendo e, em seguida, esse educador chamou os dois garotos para conversarem e subiram.

Algumas meninas brincavam e conversavam em outro canto.

Uma das meninas propõe à orientadora outro jogo, mas exatamente nessa hora uma dos meninos se machucou e a ela se levantou, foi até ele para ver o que acontecera. “Coisas de jogo, não foi nada sério”, disse ela.

A educadora retorna e me fala que essa era uma estratégia deles. Dizem que se machucaram, ela vai até eles, chama para por gelo como no futebol e eles dizem que não precisa.

O grupo de meninas que estava no canto aumentou com a presença de alguns meninos.

Uma das meninas procura a educadora e pede para jogarem queimada. A educadora responde que vai verificar o horário e ver se ainda dá tempo. Lembra que no dia anterior o jogo só foi queimada.

Subi e 10 meninos e uma menina continuavam no vídeo game. Um deles organizava a lista dos próximos a jogar.

Enquanto dois jogavam, os demais ficavam em volta aguardando sua vez e dando palpites.

O educador estava na sala ao lado em que estavam também outras três crianças, duas jogando damas e outra brincando com um brinquedo.

O educador ouviu falas em tom de conflito entre o grupo e por diversas vezes ia até eles chamar a atenção. Em determinado momento ameaçou desligar o aparelho e terminar o jogo se não se resolvessem. O conflito era porque uns não queriam sair do jogo para dar lugar aos outros.

Perguntou a eles que jogo era aquele. Um dos garotos disse que era Dragon Ball Z e ele pediu que tirassem. Outro respondeu que a D (assistente técnica) já havia visto o jogo e disse que esse podia porque não tinha conteúdo ruim.

Continuaram jogando. O educador me mostrou o menino que tinha a deficiência no braço, que também aguardava sua vez de jogar.

O falatório continuou e o educador retornou e desligou o jogo, alegando que eles continuavam a discutir. Eles argumentaram, justificando o que estava acontecendo. A menina explicou o que estava acontecendo. O educador reorganizou a sequência, fez mudanças de lugares entre eles e eles continuaram jogando.

Uma das meninas subiu até essa sala chamando-os para jogar queimada. Alguns imediatamente aceitam a proposta e a acompanham.

Desci e estavam em dois grupos jogando vôlei e futebol.

A educadora começou a organizar os times para a queimada.

Os dois meninos que estavam se indispondo estavam em um canto da área verde juntos (parecia uma conversa a dois por imposição). O educador aparece, os chama e sobem.

Começou a queimada e eles estavam muito empolgados. Jogaram por um tempo e logo a educadora interrompe o jogo e pede para todos subirem. Ela percorreu todos os espaços do piso inferior chamando todos para subir.

As duas turmas concentraram-se em uma das salas.

Durante o trajeto, na escada, houve um início de conversa com duas garotas e uma delas me contou que além de ficar no CCA também estudavam em uma escola por ali, mas que não gostavam porque na escola era chato. A conversa foi interrompida porque chegamos na sala.

Todos reunidos, o educador começou a conversar com eles sobre sua saída do CCA e avisá-los que viria outra pessoa para o seu lugar, que era sua despedida.

As crianças ouviram, muitas perguntaram quem faria os desenhos para as festas. Ele aponta vários deles que tinham muita habilidade com desenhos e que poderiam fazê-los. Esse orientador trabalhava também com grafite e ensinava técnicas de desenho às crianças/adolescentes.

A gerente se manifestou sobre a saída desse orientador, explicando às crianças que por alguns dias elas ficariam sob a responsabilidade da outra orientadora até que fosse contratado um novo e que gostaria que eles colaborassem em termos de comportamento nesse período.

O orientador, durante sua fala, referiu que algumas crianças já haviam questionado se eu era a nova educadora. Aproveitei a oportunidade para me apresentar e dizer de forma sucinta a eles o que eu estava fazendo ali.

Já eram 11:30 horas, todos desceram para o almoço. Primeiro uma turma almoça, depois outra. Ao término do almoço, estavam liberados para ir embora.