

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – UCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO REGIONAL
E GESTÃO DE CIDADES
MESTRADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL
E GESTÃO DE CIDADES

Josiane Azevedo Barreto Marques

ACESSO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NA PERSPECTIVA DO DIREITO À CIDADE

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ
Setembro de 2015

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES- UCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO
REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES
CURSO DE MESTRADO EM PLANEJAMENTO
REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES

Josiane Azevedo Barreto Marques

ACESSO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NA PERSPECTIVA DO DIREITO À CIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Planejamento Regional e Gestão de Cidades, da Universidade
Cândido Mendes- Campos dos Goytacazes/RJ para obtenção
do grau de MESTRE EM PLANEJAMENTO REGIONAL E
GESTÃO DE CIDADES

Orientador: Prof.^a Érica Tavares da Silva Rocha, DSc.

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ.
Setembro de 2015

FICHA CATALOGRÁFICA

M357a Marques, Josiane Azevedo Barreto.

Acesso à educação para pessoas com deficiência na perspectiva do direito à cidade./ Josiane Azevedo Barreto Marques. – 2016.

101 f.; il.

Orientador: Érica Tavares da Silva Rocha.

Dissertação de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades–
Universidade Candido Mendes – Campos. Campos dos Goytacazes, RJ, 2015.

Bibliografia: f. 91 - 99.

1. Educação inclusiva – Campos dos Goytacazes (Município, RJ). 2. Pessoas com Deficiência Física (PcDs). 3. Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE-IFF) - Instituto Federal Fluminense – Campos dos Goytacazes (Município, RJ): Universidade Candido Mendes – Campos. II. Título.

CDU: 376.2:377+378(1-21)(815.3)

JOSIANE AZEVEDO BARRETO MARQUES

ACESSO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NA PERSPECTIVA DO DIREITO À CIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, da Universidade Cândido Mendes- Campos dos Goytacazes/RJ para obtenção do grau de MESTRE EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES.

Aprovado em: 28 de setembro 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Érica Tavares da Silva Rocha, DSc - Orientador
Universidade Candido Mendes

Prof. Rodrigo Anido Lira, DSc.
Universidade Candido Mendes

Prof.^a. Isabela Sarmet de Azevedo, DSc.
Universidade Federal Fluminense

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ.
2015

RESUMO

ACESSO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DO DIREITO À CIDADE

A cidade, como espaço social que deve ser construído por todos, tem de positivo o encontro, a diversidade e o imprevisível. Por sua vez, relacionar o direito à cidade com a análise da educação visa ampliar o olhar para as perspectivas e oportunidades que o acesso a uma instituição de ensino pode oferecer. Esse trabalho segue o pressuposto de que o ambiente escolar oferece acesso a oportunidades de aprendizado que vão além da escola. O objetivo geral deste trabalho é analisar a relação entre o acesso à educação e o direito à cidade para pessoas com deficiência, ou seja, trazer elementos para compreender se o vínculo e o aprendizado em uma instituição de ensino inclusiva podem efetivamente contribuir para que as pessoas com deficiência ampliem sua participação na vida cotidiana da cidade. Para esta análise, pretende-se considerar as experiências dos estudantes atendidos pelo NAPNEE – Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – do campus Campos-Centro do Instituto Federal Fluminense – IFF em Campos dos Goytacazes/RJ. A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semi-estruturadas com alunos com deficiência que recebem apoio do NAPNEE, observação e análise documental. Os resultados mostram que os estudantes com deficiência filiados a uma instituição de ensino inclusiva experimentaram ampliação do acesso a informações, oportunidades, relacionamentos pessoais e institucionais. A ampliação das perspectivas manifesta-se na própria área educacional, mas também na área profissional, participação em atividades culturais, políticas, de lazer, entre outros. Portanto, apesar dos desafios que este estudo também aponta, é possível notar que o acesso à educação para as pessoas com deficiência amplia a garantia do direito à cidade, propiciando que se tornem pessoas conscientes e potencialmente transformadoras, participando e reproduzindo o espaço social que é a cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à cidade. Educação Inclusiva. Pessoas com Deficiência Física (PcDs). Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE-IFF).

ABSTRACT

ACCESS TO EDUCATION FOR DISABLED PEOPLE UNDER THE RIGHT TO THE CITY PERSPECTIVE

The city, as a social space that everybody must build, has positive features such as the meeting, diversity and unpredictability. Relating right to the city to the analysis of education aims to expand the view at the perspectives and opportunities that can be offered by an educational institution attendance. This paper assumes that scholar environment provides access to learning opportunities beyond the school. This paper's general aim is to analyse the relation between education access and right to the city for disabled people, presenting some elements to investigate if bonding and learning in an inclusive educational institution can effectively contribute to those disabled people expand their participation in the city's everyday life. For this analysis it is intended to consider experiences of students assisted by NAPNEE - Center for Support to People with Special Educational Needs – from federal Institute Fluminense's Campus Campos Centro - IFF in Campos dos Goytacazes/RJ. Methodology consisted in a qualitative research through semi-structured interviews with disabled students assisted by NAPNEE, observation and documental analysis. The results shows that disabled students that are affiliated to an inclusive educational institution have amplified their information access, opportunities, personal and institutional relationship. The amplification of perspectives discloses at the educational area, as well as at professional area, participation in cultural, political, entertainment, among other. Therefore, despite the challenges this study points out, it is possible to notice that education access for disabled people extends the guarantee to the right to the city assurance, allowing them to become conscious people and potentially transformative, participating and reproducing the social space that the city is.

KEYWORDS: Right to the City. Inclusive Education. People with Physical Disabilities (PwD). Center for Support to People with Special Educational Needs (NAPNEE-IFF).

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1:	Paradigmas da educação de PCDS	26
Quadro 1:	Análise quantitativa dos entrevistados em curso técnico	65
Quadro 2:	Análise quantitativa dos entrevistados em curso de graduação.	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT:	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADVC:	Associação dos Deficientes Visuais de Campos
AEE:	Atendimento Educacional Especializado
CEFET:	Centro Federal de Educação Tecnológica
CELIFF:	Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense
CNE/CEB:	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
ETFC:	Escola Técnica Federal de Campos
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES:	Instituições Federais de Ensino Superior
IFF:	Instituto Federal Fluminense
ISECENSA:	Institutos Superiores de Ensino do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora
ISEPAM:	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
LDBEN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS:	Língua Brasileira de Sinais
MEC:	Ministério da Educação e da Cultura
NAPNEE:	Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NEE:	Necessidades Educacionais Especiais
OADV:	Organização de Apoio aos Deficientes Visuais
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PNE:	Pessoa com Necessidade Especial/Específica

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEESP Secretaria de Educação Especial

SESu: Secretaria de Educação Superior

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TECNEP: Programa Educação, Cidadania, Tecnologia e Profissionalização Para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

UCAM: Universidade Cândido Mendes

UENF: Universidade Estadual do Norte Fluminense

UFF: Universidade Federal Fluminense

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação

UNIFLU: Centro Universitário Fluminense

UNIVERSO: Universidade Salgado Oliveira

SUMÁRIO

1:	INTRODUÇÃO	12
2:	DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E DIREITO À CIDADE.	17
2.1:	DIREITOS HUMANOS	17
2.2:	CIDADANIA E OS DIREITOS CIVIS, POLÍTICOS E SOCIAIS.	21
2.3:	O DIREITO À CIDADE	29
3:	EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITO À CIDADE.	35
3.1:	O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA GARANTIA DO DIREITO À CIDADE.	35
3.2:	POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS.	38
3.3:	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E A PERSPECTIVA DO ACESSO A OPORTUNIDADES.	40
3.4:	DIMENSÕES CONCEITUAIS SOBRE DEFICIÊNCIA: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.	48
4:	DIREITO À CIDADE: OPORTUNIDADES E EXPERIÊNCIAS DA FILIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.	52
4.1:	A POLARIDADE EDUCACIONAL EXERCIDA POR CAMPOS DOS GOYTACAZES E A EXPANSÃO O INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF).	53
4.2:	A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NAPNEE).	57
4.3:	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E PERFIL DOS ESTUDANTES.	63
4.4:	TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS E INSERÇÃO SOCIAL: OPORTUNIDADES E PERSPECTIVAS	68
4.4.1:	Ampliação dos Laços sociais: relacionamentos, informações, Amizades.	73
4.4.2:	Participação em Eventos Acadêmicos, Atividades Culturais e de Lazer.	75

4.4.3:	Participação Política, Estudantil, Reivindicações.	78
4.4.4:	Desenvolvimento da Trajetória Escolar e Profissional e Perspectivas Futuras.	80
5:	CONSIDERAÇÕES FINAIS.	85
6:	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	91
	ANEXO I: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNOS ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE APOIO A PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NAPNEE): CAMPOS-CENTRO - IFF	100

1: INTRODUÇÃO

O direito à cidade como defendido por Lefebvre (2011) é o direito ao espaço social onde acontece o encontro, a troca, o convívio à diversidade. Oportunizar o acesso à cidade, respeitando as diversidades e especificidades de cada um, é concretizar o ideal de uma cidade para todos garantindo os direitos de seus habitantes. O acesso às oportunidades que a cidade oferece é primordial para a efetivação dos direitos das pessoas que possuem diferentes necessidades. Pensar e planejar a cidade, não apenas enquanto um espaço físico, mas também enquanto um espaço social visa contribuir para torná-la mais humanizada, proporcionando mais qualidade de vida à população.

Esse trabalho tem como tema geral o acesso à educação para pessoas com deficiência, problematizando-o a partir da perspectiva do direito à cidade. A educação é necessária a todos, porém, para as pessoas com deficiência física (PcD), sua importância se potencializa. Enquanto muitos conhecimentos inerentes à vida cotidiana são adquiridos de forma empírica para a maioria das pessoas, para as PcD são aprendizados que vêm de forma especializada devido aos diversos tipos de barreiras existentes, sejam físicas, educacionais, operacionais ou atitudinais, e que apenas recentemente começaram a ser discutidas, sendo ainda pouco efetivada a implantação de adequações e acessibilidades necessárias. Portanto, a falta da acessibilidade e adequação dos ambientes, da comunicação e da informação deixa as pessoas com deficiência aquém dos conhecimentos oferecidos aos demais cidadãos.

O direito à cidade vem sendo uma conquista gradativa e recente dessas pessoas, que vem se concretizando no Brasil, principalmente, após a Constituição Federal de 1988 e com o advento da abertura política, que são contemporâneos às manifestações internacionais de onde se originou o lema “Nada sobre nós, sem

nós”. Tal movimento reivindicou o direito de se fazer ouvir e de expor diretamente suas aspirações e não mais serem tutelados por entidades para PcDs de características assistencialistas. Por conseguinte, foram criadas as entidades de PcDs com participação direta nos movimentos sociais, reivindicando direitos de fazer parte da sociedade, direito de produzir e reproduzir sua própria inserção no espaço social, efetivando assim o direito à cidade. Ou seja, o espaço da cidade – enquanto lugar do encontro, da diversidade, da oportunidade – também contribui para o alcance desses direitos. A conscientização desses direitos vem através da educação, participação nas instituições educacionais, sociais, desportivas e de discussões e reivindicações de políticas públicas.

Esse trabalho segue o pressuposto de que o ambiente escolar oferece acesso a oportunidades de aprendizado, de usufruir o direito de apropriar-se das experiências oriundas da produção do conhecimento, da efetivação dos direitos humanos, como a arte, a cultura, a educação, normas e deveres, da sociedade, portanto, do ser cidadão. As escolas e também as universidades, que têm como eixo o ensino, a pesquisa e a extensão, produzem dentro e fora de seus muros, abarcando a cidade, fomentando a produção e reprodução do espaço social. É neste sentido, que se trabalha com a hipótese de que é possível relacionar o acesso à educação como elemento de garantia do direito à cidade por parte da pessoa com deficiência.

A partir da década de 1980, os movimentos sociais das Pessoas com Deficiência Física (PcDs) vêm conquistando a efetivação dos seus direitos, pela liberdade de falar e serem respeitados como sujeitos de direitos, entre eles, o direito à educação com acessibilidade e convívio social com todos, sem discriminação. A educação antes segregada começou a dar espaço a uma educação em que os alunos com deficiência são incluídos nas escolas regulares inclusivas e podem fazer parte de toda dinâmica inerente à cidadania.

O tema mostra-se relevante porque o acesso à educação desses alunos não tem ocorrido de forma simples e tranquila. Muitas vezes suas matrículas, expressa ou tacitamente, são recusadas, outras vezes são matriculados, mas ignorados em sala de aula com materiais didáticos e exposições comunicativas inacessíveis, desrespeitando seus direitos constitucionalmente garantidos. As dificuldades são inúmeras, porém uma expressiva parte da sociedade vem se engajando na conquista de uma escola inclusiva.

O Censo 2010 demonstrou que se o nível de escolaridade dos brasileiros não é o ideal, dos brasileiros com deficiência é ainda pior. Verifica-se um percentual elevado: 61% sem instrução ou com fundamental incompleto, enquanto no total da população são 38,2%; 14,2% de PcD e 21% de pessoas sem deficiência possuem fundamental completo; 17,7% de PcD concluíram o Ensino Médio, enquanto pessoas sem deficiência chegam a 29,7%. Com relação ao nível superior, somente 6,7% das PcD o concluíram enquanto pessoas sem deficiência 10,4%. Foi considerada aqui a população de 15 ou mais anos de idade. (BRASIL, 2012, p.17). Portanto, faz-se necessário otimizar as oportunidades de acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas e universidades.

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é analisar a relação entre o acesso à educação e o direito à cidade para pessoas com deficiência, considerando as experiências dos estudantes atendidos pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) do campus Campos-Centro do Instituto Federal Fluminense – IFF em Campos dos Goytacazes/RJ.

Em cada campus das instituições componentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o NAPNEE visa articular ações de ensino, pesquisa e extensão no âmbito local interno e externo da instituição, implementando ações de inclusão de pessoas que possuem algum déficit cognitivo, sensorial ou com mobilidade reduzida. Também incentiva a pesquisa aplicada em tecnologias assistivas¹ e promove discussões sobre aspectos técnicos, didático-pedagógicos, adequações, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como sobre as especificidades e peculiaridades de cada situação. O IFF, onde foi feito o trabalho de pesquisa de campo, faz parte dessa Rede, sendo a unidade campus Campos-Centro, a mais antiga, localizada no município de Campos dos Goytacazes, no Estado do Rio de Janeiro, que se destaca como polo concentrador na oferta de escolas técnicas e universidades. O núcleo busca atender as demandas de NEE principalmente de alunos com deficiência, devido ao fato de constituírem esses o maior quantitativo de alunos que demandam apoio nesse núcleo.

¹Ajuda técnica produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. NOTA Esse termo também pode ser denominado “tecnologia assistiva”. (ABNT, 2015, p)

Como objetivos específicos, pretendeu-se identificar o papel do NAPNEE na garantia das condições básicas de efetividade do acesso à educação na cidade e na região para pessoas com deficiência e avaliar a percepção desses estudantes sobre suas experiências anteriores ao ingresso nessa instituição, bem como sobre as mudanças ocorridas em suas vivências após o acesso a uma educação “inclusiva” e suas oportunidades e perspectivas para o futuro – como forma de se aproximar da perspectiva do direito à cidade. Além disso, pretendeu-se também buscar informações sobre a existência de núcleos de apoio e acessibilidade em outras instituições de ensino técnico e superior no município.

Os principais procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas com os alunos com deficiência usuários desse núcleo – aqueles matriculados no ano letivo 2015 nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados que são oferecidos pelo IFF, bem como o levantamento de dados sobre a estrutura, evolução e organização do NAPNEE, através de análise documental e entrevistas informais com servidores que ali atuam ou atuaram.

Este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata-se da introdução, o segundo capítulo contextualiza teoricamente os direitos humanos, a cidadania e o direito à cidade que garantem, entre vários direitos, o acesso à educação com igualdade de oportunidades para todos. Para essa parte teórica foram trabalhados alguns autores, entre eles, Bobbio (2004), Marshall (1988) e Lefebvre (2011), e as abordagens que visam à ampliação do direito à cidade e à educação para todas as pessoas, independentemente de suas demandas específicas.

O terceiro capítulo, também de conteúdo teórico, fundamentado em autores como Gadotti (2005), Rangel (2010), Guerreiro (2012), Sasaki (2010) e outros, versa sobre o papel da educação inclusiva, que promove a garantia de que as pessoas com deficiência estudem na sala de aula das escolas regulares juntamente com as demais pessoas, exercendo o direito de pertencer à sociedade e à cidade. Também trata sobre as políticas públicas sociais², dentre elas as educacionais de

² Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HÖFLING, 2001, p.31)

inclusão em andamento no país, que objetivam, através de ações do Estado, efetivar esses direitos que foram conquistados ainda em tempos recentes e que têm suas práticas avançando de forma muito lenta e timidamente gradativa nas escolas. Todavia, é possível identificar em alguns espaços uma educação mais humanizada, com respeito à diversidade, a diferença – onde não só alunos, mas toda a comunidade escolar se beneficia com esse aprendizado social. As pessoas com deficiência, quando incluídas no espaço social e escolar a que pertencem, criam maior autonomia, independência e perspectivas de acesso a inúmeras oportunidades contemplando a qualidade de vida e beneficiando a todos. Ainda nesse capítulo trata-se de dimensões conceituais sobre pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais especiais, principais conceitos para aproximação dos informantes trabalhados na pesquisa.

O quarto capítulo trata da análise dos resultados das entrevistas realizadas na pesquisa empírica através de uma pesquisa de campo qualitativa com os alunos com deficiência que recebem apoio do NAPNEE do IFF, campus Campos-Centro. Embora o NAPNEE vise atender todas as demandas de NEE que engloba pessoas com deficiência, transtornos, dificuldades de aprendizagem e altas habilidades/superdotação, ressaltamos que essa pesquisa teve como foco as pessoas com deficiência por serem os alunos que demandam maior apoio desse núcleo.

O tema dessa pesquisa foi elaborado a partir da vivência profissional, social e familiar da autora com pessoas com deficiência que permitiram o conhecimento de questões peculiares, cujos elementos fazem parte tanto da problematização quanto das evidências de pesquisa deste trabalho.

O ingresso no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Gestão de Cidades em 2013 reforçaram não apenas o interesse por este tema de pesquisa, mas a importância da produção de conhecimento científico sobre o tema. O olhar a partir do direito à cidade visa trabalhar não apenas na perspectiva da acessibilidade, no sentido material, físico, de recursos, mas também no sentido do acesso a oportunidades, na ampliação do conhecimento, na inserção na cidade por parte das pessoas com deficiência.

2: DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E DIREITO À CIDADE

2.1. DIREITOS HUMANOS

O Direito Internacional dos Direitos Humanos, consagrado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e os países membros foi solenemente reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e por Tratados Internacionais. É resultado da evolução histórica da humanidade e tem bases nos ideais da Revolução Francesa, objetiva o respeito à dignidade humana inerente de cada pessoa, de cada ser humano, sem distinção alguma, evitando-se assim, catástrofes, flagelos e horrores ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial.

Como Bobbio (2004) destaca, os direitos humanos, por mais fundamentais que sejam do ponto de vista teórico, são direitos históricos conquistados e construídos pelas lutas e movimentos sociais. Motivo pelo qual os direitos fundamentais são classificados em gerações de direitos, ou preferencialmente, dimensões dos direitos fundamentais, já que uma nova “dimensão” não abandonaria as conquistas da “dimensão” anterior.

A partir dos lemas da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, anunciavam-se os direitos de 1.^a, 2.^a e 3.^a dimensão de natureza civil, política, social, de fraternidade e – mais recentemente, com a evolução tecnológica – os de natureza científica, das relações humanas e dos países, criando-se os direitos de 4.^a e 5.^a dimensão.

Os direitos de primeira geração ou dimensão, como preferem alguns autores, são os direitos individuais, de natureza civil e política que tem o indivíduo como centro de proteção. Trata-se do direito à vida, à liberdade, à locomoção e à expressão. Surgiram no século XVIII contra o absolutismo, contra a opressão do

Estado absolutista. Esses direitos estendem-se a todos os seres humanos como indivíduos, os quais merecem proteção pela sua simples condição humana, compreende o princípio de liberdade da Revolução Francesa (BOBBIO, 2004); (LENZA, 2012); (OLIVEIRA, 2012).

A segunda geração ou dimensão dos direitos referem-se ao princípio de igualdade, que surgiu com a queda do Estado Liberal e o nascimento do Estado de Bem-Estar Social. Tais direitos surgiram a partir do século XIX, devido às contradições da revolução industrial e às mudanças tecnológicas que acarretaram profundo impacto econômico e social no processo produtivo, debilitando a dignidade humana com graves consequências socioespaciais nas cidades, como estudado por Engels na obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra” (ENGELS, 1989, p. 57).

Esses direitos estendem-se a todos os seres humanos, não como indivíduos, mas como integrantes de um grupo, todos os direitos referentes a uma classe específica. Nessa nova geração, o Estado passa a ter um novo papel, o de agir e garantir a igualdade entre as pessoas. São os direitos sociais, econômicos e culturais – os direitos ligados ao mundo do trabalho, o direito à educação, à saúde, à habitação.

Complementando o lema da Revolução Francesa, surgem os direitos de terceira geração/dimensão que são chamados direitos de fraternidade ou solidariedade. São reconhecidos no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, devido às novas reivindicações sociais que passaram a fazer parte das sociedades contemporâneas e do cenário mundial com profundas alterações nas relações econômico-sociais. Um grande marco positivo deu-se com a criação da Organização das Nações Unidas – ONU em 1945 e a internacionalização dos direitos humanos.

Tais direitos da terceira geração/dimensão transcendem os interesses do indivíduo e se voltam à defesa e proteção do gênero humano. São direitos coletivos e difusos, pois visam à proteção não do homem em sua individualidade, mas do ser humano inserido em uma coletividade social, que passa a ter direitos de solidariedade ou fraternidade (SOARES, 1998); (BOBBIO, 2004); (FRANCISCHINI, 2009).

A teoria de Karel Vasak identificou como direitos de terceira geração/dimensão, o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito ao meio ambiente, o direito de propriedade ao patrimônio comum da humanidade (científico,

cultural e tecnológico) e o direito de comunicação (LENZA, 2012). Outros autores ainda acrescentam o direito à autodeterminação dos povos (BOBBIO, 2004); (LENZA, 2012); (OLIVEIRA, 2012); (MORAES, 2014). Esses direitos sem fronteiras surgiram da evolução científica e tecnológica, além da globalização econômica. Traduzem o valor fraternidade.

Como os Direitos Humanos são históricos, a quarta geração de Direitos Humanos surgiu a partir de novas descobertas científicas, das novas abordagens sobre reconhecimento da diversidade cultural e das mudanças políticas, com o direito à informação, à democracia direta, ao pluralismo e sobre a evolução da engenharia genética e a biotecnologia (SOARES, 1998); (KUMPEL, SOUZA, 2004.).

Bonavides (2000 apud LENZA, 2012) argumenta que já existe a quinta geração/dimensão constituída pelo direito à paz, que merece ser destacado dos demais direitos devido ao seu conteúdo e sua importância para a vivência no atual mundo globalizado.

Posto isso, é mister sistematizar um conceito onde afirma-se que os Direitos Humanos são, portanto, direitos fundamentais universais inerentes a todas as pessoas pelo fato de sua condição de ser humano e pela dignidade inerente à natureza humana. São invioláveis, pois não podem ser descumpridos por nenhuma pessoa ou autoridade; são também indisponíveis, já que não podem ser renunciados. Esses direitos ainda têm como característica a imprescritibilidade, a inalienabilidade, a complementaridade (devem ser interpretados em conjunto, não havendo hierarquia entre eles), a historicidade (pois evoluem com o tempo – desde o Cristianismo) e ainda a efetividade, pois é necessária a criação de todos os mecanismos possíveis para efetivação desses direitos (KÜMPEL, SOUZA, 2004).

Falar sobre estes direitos é importante para pensar na perspectiva do direito à cidade, problematizando os pontos referentes à acessibilidade, interação social, participação na vida social e política da cidade. Sem estes direitos humanos considerados básicos, não seria possível nem pensar em ampliação do acesso a oportunidades, ainda mais para pessoas com deficiência, que constituem o objeto deste estudo.

Bobbio (2004) argumenta que os direitos humanos precisam ser reconhecidos e efetivamente protegidos para existir democracia, e que sem democracia não há solução pacífica dos conflitos, muito menos igualdade de oportunidades.

Como resultados, destacam-se o Estado de Bem-Estar implantado em diversos países, as Conferências e os Tratados Internacionais que solidificam a evolução de reconhecimentos e efetivação de direitos fundamentais pelos Estados Membros da ONU; a representatividade crescente da ONU no mundo; a ratificação dos acordos e incorporação dos direitos fundamentais em constituições de diversos países.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reza em seu artigo 1º que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos e devem agir com espírito de fraternidade”. Garante que toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Dentre diversos direitos garantidos nessa declaração pode-se destacar: o direito à liberdade de locomoção, o direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade. Também são assegurados o direito ao trabalho em condições justas e favoráveis, o direito de participação da vida cultural da comunidade, de participar do processo científico e de seus benefícios e o direito à instrução.

A ONU (2013) enfatiza a importância de oportunizar e oferecer educação às pessoas quando proclama:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Segundo Piovesan (2005), a primeira fase de proteção dos direitos humanos teve a tônica da proteção geral, com base na igualdade formal. Posteriormente, percebeu-se a necessidade de proteção especial a grupos vulneráveis. “A diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para sua promoção” (PIOVESAN, 2005, p. 46).

É nessa linha que essa investigação pretende seguir, já que trataremos a respeito de uma população específica, as pessoas com deficiência que, em meio à

garantia dos direitos humanos, também devem acessar o direito social fundamental referente à educação.

2.2. CIDADANIA E OS DIREITOS CIVIS, POLÍTICOS E SOCIAIS.

A cidadania, diferentemente dos direitos humanos, diz respeito à determinada ordem jurídico-política de um Estado-nação, portanto não se trata de direitos universais, mas de direitos conquistados historicamente através das relações sociais em determinado país. Daí os cidadãos estarem relacionados à sua nação: cidadão brasileiro, cidadão francês, cidadão inglês.

Cada Estado-nação tem suas especificidades culturais que influenciam seu conjunto de direitos que formam a cidadania. A cidadania brasileira não é a mesma cidadania inglesa, por exemplo.

Ratificando essa ideia, Carvalho (2002) assegura que os caminhos são distintos em cada cultura para a conquista da cidadania plena. Marshall (1988) considera cidadania como “igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade” (Marshall, 1998, p.62). A cidadania propicia igualdade nas oportunidades de participação do indivíduo na produção do espaço social efetivando sua inserção, permitindo que dele faça parte como ser humano, como cidadão, produzindo e usufruindo o direito à cidade.

Dallari (1998) expressa que a cidadania é formada por um conjunto de direitos que possibilita à pessoa uma participação ativa na vida e no 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” (DALLARI, 1998, p.14).

A cidadania é ligada à ideia de conquista de direitos. Para os gregos tratava-se de igualdade entre os cidadãos (que eram minoria da população: homens livres) principalmente para exercer a democracia participando da *polis*. Na era moderna, a cidadania foi conquistada na França pela Revolução Francesa através da luta política pela liberdade, igualdade, fraternidade.

Para Marshall (1988) o conceito de cidadania pode ser dividido em três partes, segundo sua análise da história inglesa: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais.

Os direitos civis são compostos pelos direitos necessários à vida, à liberdade individual, que engloba o direito de ir e vir, à segurança, à liberdade de crença, direito à propriedade, direito ao trabalho, direito à justiça (incluindo acesso aos tribunais). Na Inglaterra, esses direitos tiveram sua formação no século XVIII.

Com relação aos direitos políticos, sua formação data do século XIX. Trata-se do direito ao voto e de participação política como autoridade eleita para exercer função governamental. À época, o direito ao voto ainda era um monopólio de grupos.

Já no século XX, formam-se os direitos sociais que inspiraram o Estado de bem-estar, expressando a necessidade das pessoas terem um mínimo de bem-estar econômico e de segurança de acordo com os padrões da sociedade. Os principais direitos sociais são: direito a habitação, direito à saúde, direito à educação.

Nesse sentido, a educação é um dos direitos sociais. Marshall (1988) afirma que a educação é pré-requisito para a liberdade civil e para a formação do cidadão e que é um direito do cidadão ser educado desde sua infância. O autor ressalta que:

O dever de auto aperfeiçoamento e de auto civilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros. E uma comunidade que exige o cumprimento dessa obrigação começou a ter consciência de que sua cultura é uma unidade orgânica e sua civilização uma herança nacional. Depreende-se disto que o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX. (MARSHAL, 1988, p. 74).

Marshall (1988) ainda afirma que o equilíbrio entre os direitos sociais coletivos e os individuais se dá através da educação que desenvolve a consciência do ser humano, do cidadão.

Carvalho (2002) alerta sobre as grandes diferenças na formação da cidadania no Brasil, se comparada com a sequência cronológica ocorrida na formação da cidadania na Inglaterra. No Brasil os direitos sociais antecederam os direitos civis e políticos, inclusive durante regimes ditatoriais. Portanto, a construção desse processo histórico que é a cidadania não seguiu a sequência inglesa.

As dificuldades em se formar a cidadania brasileira são consequências de mais de 300 anos de colonialismo, com a economia baseada no latifúndio monocultor, onde a grande maioria da população era analfabeta, de uma sociedade

escravocrata, portanto, quase toda uma população de não-cidadãos e de sem-pátria, não havendo um sentimento de pertencimento a uma nação e a um Estado. (HOLLANDA, 1995)

A história da educação no Brasil começa em 1549 com a chegada dos padres jesuítas que, durante mais de 200 anos foram praticamente os únicos educadores do Brasil até 1759, quando foram expulsos pela Coroa Portuguesa. Embora a prioridade dos jesuítas fosse a escola secundária, eles fundaram inúmeras escolas de ensino primário.

Portugal proibiu que se fundassem universidades e imprensas no Brasil durante muito tempo. Dessa forma, só restava à elite brasileira estudar em Coimbra ou Lisboa e à grande maioria dos brasileiros, o analfabetismo. Diferentemente da América espanhola que teve desde o início de seu colonialismo acesso à educação, com universidades em seu território.

Parafraseando Hollanda (1995), a direção inicial dos espanhóis era fazer da América uma continuidade de seu país, tanto que criaram, ainda no século XVI, algumas universidades (no final do período colonial havia 23 universidades) e imprensas para confecção de obras bibliográficas. No território brasileiro, somente a partir de 1808, com a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda da Corte portuguesa é que se efetivou no Brasil a imprensa, quando só na Cidade do México já somavam 8979 obras. Segundo Cremonese (2007), enquanto haviam 1242 brasileiros matriculados no período de 1772 e 1872, em Portugal, 150.000 pessoas haviam se formado na América espanhola no período colonial.

A política educacional de D. João VI deu um impulso a educação e a cultura, surgindo instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores que atendessem as demandas da Corte, não contemplando o ensino primário. (BRASIL, 1999)

Com a Independência do País, a Constituição de 1824 assegura "instrução primária e gratuita a todos os cidadãos". Em 15 de outubro de 1827, foi determinado por lei a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, envolvendo as três instâncias do Poder Público, não tendo sido efetivada a sua implementação. A fundação de universidades também não prosperou, dando lugar aos cursos jurídicos em São Paulo e Olinda.

A partir de 1834, delegou-se às províncias a prerrogativa de legislar sobre a educação primária, possibilitando o governo central de se esquivar da responsabilidade de assegurar educação elementar para todos.

Essa descentralização da educação básica foi mantida pela República, impedindo o Governo Central de assumir posição estratégica de formulação e coordenação da política de universalização do ensino fundamental, como acontecia nas nações européias, nos Estados Unidos e no Japão. Ampliando ainda mais a distância entre as elites e as camadas sociais populares do país.

Somente na década de 1920, o setor educacional verificou um movimento de renovação. Reformas do ensino primário são feitas em âmbito estadual. Surgiu a primeira grande geração de educadores com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, que liderou o movimento, tentando implantar no Brasil os ideais da Escola Nova e divulgando o Manifesto dos Pioneiros em 1932, documento histórico que sintetiza os pontos centrais desse movimento de idéias, redefinindo o papel educacional do Estado.

Surgiram também nesse período, as primeiras Universidades Brasileiras, do Rio de Janeiro em 1920, de Minas Gerais em 1927, de Porto Alegre e de São Paulo em 1934. A USP constituiu o primeiro projeto consistente de universidade no Brasil.

A Constituição em 1934 consignou avanços significativos na área educacional. No entanto, em 1937, o Estado Novo outorgou ao País uma Constituição autoritária, ocasionando um grande retrocesso. Em 1945, com a queda do Estado Novo, muitos dos ideais são retomados no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi enviado em 1948 ao Congresso Nacional e que, somente em 1961 foi aprovado pela Lei n. 4024 após um movimento popular em defesa da escola pública, universal e gratuita.

Nesse mesmo ano foi criado o Conselho Federal de Educação e ocorreram campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, além da expansão do ensino primário e superior. Precedendo a essa data, em 1951, foi criada a atual Fundação CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior). Esses significativos avanços foram interrompidos com a Revolução ditatorial de 1964.

Durante a vigência do regime ditatorial foram aprovadas as Leis 5540/68 e 5692/71, que introduziram mudanças significativas na estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus, que estão, basicamente, ainda em vigor. (BRASIL, 1999)

No entanto, um grande marco legal para a construção da cidadania brasileira foi a promulgação da Constituição de 1988, chamada “Constituição Cidadã”, que visa garantir os direitos civis e que teve em sua elaboração ampla participação popular. Introduziu inovações, dentre elas a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. No entanto, diversos problemas da área social como a educação, saúde, segurança pública e mobilidade urbana permaneceram e se agravaram em todo o país.

A perspectiva da história educacional para todos, onde as pessoas com deficiência se vêem contempladas, é mais contemporânea, principalmente no Brasil, que se deu a partir da Constituição de 1988. Trata-se de uma construção que ainda oferece muitas resistências, o que dificulta a ampliação de uma prática inclusiva efetiva, verificando-se a existência tanto de escolas inclusivas como de escolas integradoras, além das escolas especiais, que tiveram uma importância histórica relevante, porém contribuem para segregar pessoas com deficiência, impedindo o acesso à cidade como deve ser.

A história da educação de pessoas com deficiência no Brasil não é diferente da história mundial, embora em períodos posteriores à história europeia. Sua evolução materializa-se em três paradigmas: da Segregação, Integração e Inclusão. (MAZZOTTA, 1996)

A primeira fase, da segregação, onde predominava a institucionalização dessas pessoas em institutos, manicômios e hospitais, fundamentava-se na concepção de que tais pessoas não contribuiriam para produção e seriam mais bem cuidados em ambiente segregado. Portanto, excluíram-se as pessoas com deficiência dos ambientes sociais com mínimas condições geradoras de oportunidades de acesso aos direitos sociais e, conseqüentemente, não contribuiriam na produção do espaço social das cidades. Ressalte-se que a ausência de educação é um dos principais obstáculos para construção da cidadania social, civil e política.

A segunda fase, da Integração (a partir da década de 1970), caracterizou-se pela oferta de serviços, com avaliação por uma equipe de profissionais, intervenção e encaminhamento para a vida na sociedade, tendo mais contatos com suas próprias famílias, mas ainda com segregação educacional, o que contribuía muito pouco com a diversidade nos ambientes escolares, sociais e urbanos. Com isso,

verificaram-se a expansão de escolas especiais, centros de reabilitação, de entidades assistenciais e classes especiais nas escolas públicas.

A integração em sentido estrito também foi constatada. Trata-se de um conceito também denominado normalização, onde o aluno está presente na sala de aula regular de ensino, porém sem suporte ou apoio didático pedagógico, sendo ele próprio (ou sua família e colegas de classe) responsável em adaptar-se ao meio ambiente, portanto, não como sujeito do direito à acessibilidade.

Na fase atual, da Inclusão (a partir da década de 1990), predomina-se o apoio e suporte para que os estudantes com deficiência tenham finalmente o direito à convivência e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos, evitando-se a segregação.

A partir dessa nova postura verifica-se a expansão da disponibilidade de apoio material e humano, melhoria da acessibilidade urbana, arquitetônica, no transporte, nas comunicações e nos materiais didáticos e outros, de forma a garantir o acesso de todos a quaisquer serviços da comunidade, incentivando a acessibilidade atitudinal (nas atitudes) e contribuindo para o sentido de pertencimento à sociedade e ao espaço social que todas as pessoas devem possuir.

A figura abaixo retrata os paradigmas da Educação de PcDs: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.



Figura 1: Paradigmas da Educação de Pessoas com Deficiência Física (PcDs)
 Fonte: Disponível em: <<http://casadaptada.tumblr.com/>>. Acesso em: 20 mar 2015.

Claro que essas fases se dividem temporalmente de forma mais conceitual do que prática, uma vez que, embora hoje o paradigma vigente seja o da inclusão, ainda existem escolas segregadoras e integradoras, muitos estabelecimentos de ensino que não são regidos pela perspectiva da inclusão.

O marco histórico da educação especial no Brasil se deu com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, (atualmente Instituto Benjamin Constant – IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)), ambos na cidade do Rio de Janeiro.

A criação desses dois Institutos representou uma conquista para o atendimento das pessoas com deficiência, abrindo espaço para a educação de pessoas com deficiências auditivas (com surdez) e visuais (com cegueira). Todavia, Mazzotta (1996) afirma que em 1872 já havia no país uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, e apenas 35 cegos e 17 surdos eram atendidos, não tendo significativa expressão com relação à quantidade da população, porém de grande importância com relação à nova postura de tornar realidade a educação de pessoas com deficiência, espelhando-se na experiência francesa, servindo de modelo para outras escolas que surgiram posteriormente em outros estados brasileiros.

Em 1887, foi criada a “Escola México” também na cidade do Rio de Janeiro, objetivando atender pessoas com deficiências físicas e intelectuais.

Já no século XX, em 1906, no Rio de Janeiro, as escolas públicas começaram a atender os estudantes com deficiência intelectual, e em 1911 foi criado o Serviço de Higiene e Saúde Pública do Estado de São Paulo, que viria trabalhar em conjunto com o Serviço de Educação. (GONÇALVES MENDES, 2010)

Verificou-se uma expansão de instituições privadas e filantrópicas com a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil em 1945 e, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, desobrigando o poder público do atendimento educacional principalmente às pessoas com deficiência intelectual e deficiência auditiva com a criação de escolas especiais beneficentes.

Assim, começou a ser levada em consideração a necessidade de educação para as pessoas com deficiência, com atendimento, material e professor especializados. Surgindo as escolas especiais e, posteriormente, as classes especiais dentro de escolas regulares. O sistema educacional brasileiro cria dois subsistemas – Educação Comum e Educação Especial – cujos objetivos eram

“formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho”. As escolas especiais ofereciam ensino para quem sequer o tinha como direito garantido.

No final da década de 1960, verifica-se a maior expansão de escolas de ensino especial ocorrida no país, com cerca de 800 escolas de ensino especial para estudantes com deficiência intelectual. Concomitantemente, aumentaram as classes especiais nas escolas públicas. (JANNUZZI, 1992).

A partir da década de 1970, inicia-se no país a escolarização das crianças com deficiências em ambientes menos segregados, com o intuito de ampliar a convivência e criar oportunidades, partindo do conceito de integração, definindo as políticas públicas até a década de 1980. No entanto, observaram-se ações onde esses estudantes foram colocados nas classes especiais, partindo do princípio do conceito de normalização, com entendimento que fossem preparados para adaptarem-se à escola contrariando o entendimento atual da inclusão, onde a escola deve se preparar para a diversidade humana, respeitando e atendendo às necessidades específicas de cada aluno. (MANTOAN, s.d.)

A promulgação da Constituição de 1988 ampliou o conceito de cidadania praticado no país e, a partir de 1990, surgiram os movimentos mundiais pela educação inclusiva em defesa do direito de todos poderem estudar num mesmo ambiente, sem discriminação, versando sobre ações pedagógicas, culturais, sociais e políticas. (SASSAKI, 2010)

Muitos foram os movimentos internacionais que propuseram diretrizes para a inclusão da pessoa com deficiência. No Brasil a legislação passou a garantir a presença do aluno com deficiência no sistema regular de ensino e, já no século XXI, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – esse assunto será abordado no capítulo 2. Sendo assim, a educação inclusiva

constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

Presente em todas as etapas desde o nível básico ao nível superior de ensino, a educação especial passa a ser complemento da formação dos estudantes

com necessidades educacionais especiais, não mais substituindo o ensino comum, curricular em escolas e classes especiais. A Educação Especial é considerada como modalidade de educação escolar que dá apoio às necessidades específicas e como campo de conhecimento, buscando o entendimento do processo educacional de estudantes da Educação Especial. (BRASIL, 2008). A partir daí, observa-se um número crescente de alunos com NEE matriculados nas classes regulares, ao passo que as matrículas nas escolas especiais têm diminuído, bem como se verifica a crescente importância dada ao assunto referente à inclusão nas pautas de discussões, seminários, e na capacitação continuada de professores, mostrando o avanço da educação inclusiva. (BRASIL, 2012)

Essa expansão do ensino promove a diversidade humana na participação da produção e reprodução do ambiente e do espaço social, beneficiando toda a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento social das cidades e para a democratização, fortalecendo a educação nos ambientes escolares regulares, deixando a educação de ser ofertada apenas por entidades filantrópicas ou de forma segregada nas escolas ou classes especiais, distante do convívio social pleno. Portanto, vai ao encontro das argumentações de Carvalho (2002) quando afirma que, para prevalecer a democracia plena, é necessário a ampla organização autônoma da sociedade contra o clientelismo e corporativismo, e que o processo civilizatório e da cidadania vão evoluindo de acordo com os fenômenos históricos, abrindo espaço para o aperfeiçoamento das instituições governamentais, tornando-as democráticas por excelência.

E em um estado democrático, os direitos prevalecem em detrimento dos benefícios oferecidos de forma clientelista, com políticas públicas coerentes que promovam o desenvolvimento da sociedade.

É neste sentido que a cidadania pode ser compreendida como a consecução de direitos e deveres que asseguram a participação de todos na vida social e política da cidade. Ou seja, também é um elemento fundamental, assim como os direitos humanos, para se pensar o acesso a oportunidades na perspectiva do direito à cidade – o que será visto na seção seguinte.

2.3. O DIREITO À CIDADE

Segundo Gadotti (2005), a origem etimológica das palavras “cidade” e “cidadão” vêm da palavra latina “civis”:

Ambas derivam da mesma palavra latina “civis”, cidadão, membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção, portanto sujeito de um lugar, aquele que se apropriou de um espaço, de um lugar. Assim, cidade (civitas) é uma comunidade política cujos membros, os cidadãos, se auto-governam, e cidadão é a pessoa que goza do direito de cidade. “Cidade”, “cidadão”, “cidadania” referem-se a certa concepção da vida das pessoas, daquelas que vivem de forma “civilizada” (de civilitas, afabilidade, bondade, cortesia), participando de um mesmo território, autogovernando-se, construindo uma “civilização” (GADOTTI, 2005, p. 6-7).

É importante entender a cidade como espaço social que é construído constantemente por todos, gestores e cidadãos, geralmente possui serviços públicos, equipamentos urbanos, lugares de moradia, trabalho, etc. e vários tipos de oportunidades que tem a oferecer, pois como afirma Lefebvre (2011), a cidade - espaço socialmente produzido - tem de positivo o encontro, a diversidade e o imprevisível. Ela é diferente de outros produtos: o que lhe dá especificidade é o valor de uso sobre o valor de troca. É de grande importância a vida social na produção do espaço que se reproduz, tornando a cidade dinâmica e lugar de transformações. A cidade é o espaço físico e social construído com estrutura, forma e função. Conceitos esses que devem estar sempre associados.

Ao produzir a vida social os homens produzem socialmente o espaço, produção ao mesmo tempo material e simbólica. O espaço socialmente produzido condiciona a produção e a reprodução social. Esta, por sua vez, é mediada pelas representações acerca da vida social, que envolvem representações sobre o próprio espaço social. O espaço social é o espaço da produção e reprodução da vida social. É o espaço das práticas sociais, materiais e simbólicas (CRUZ, 2003, p. 29).

Portanto, a cidade é dinâmica nas ruas e espaços públicos, na produção e no consumo, na festa e nas obras, e não se resume aos edifícios, às ruas, ao território ocupado pelos cidadãos e suas atividades econômicas, culturais da população que vive na área urbana.

Para Lefebvre (2011), a cidade precisa ter centralidades, um centro dinâmico repleto de urbanidade, momentos vividos, espaços públicos vibrantes, encontros e surpresas. E uma das questões dessa pesquisa é como esse cotidiano na cidade é

percebido e vivido por pessoas com deficiência. Será que o acesso à educação é uma forma de contribuir para garantia do direito à cidade por parte da pessoa com deficiência?

Para Sposito (2008, p.12) “cidade é, por excelência, lugar de concentração e efervescência da vida social, econômica, política e cultural”. E argumenta que para compreender a cidade é necessário analisar as diferentes manifestações urbanas no mundo. “Os processos humanos e naturais, reais e ficcionais, orgânicos e mecânicos fazem parte de um conjunto de determinações cujo entrelaçamento é bastante complexo e constitui a base das relações entre a cidade e o urbano”. (SPOSITO, 2008, p.13). Beaujeu-Garnier (1980, p. 16 apud SPOSITO, 2008, p. 14) ressalta que a cidade deve ser considerada:

Concentração de homens, de necessidades, de possibilidades de toda espécie, que reúne grande capacidade de organização e transformação e deve ser encarada, ao mesmo tempo, como "sujeito e objeto". Como objeto, ela "existe materialmente", contém elementos que exercem atividades de produção e de consumo utilizando seus diversos equipamentos. Como sujeito, exerce influência sobre seus habitantes, em termos de atitudes e impulsos. Assim, "se o homem utiliza e molda a cidade, a recíproca é igualmente verdadeira”.

Sposito (2008) afirma que a cidade mostra os interesses e as ações da sociedade e oferece condições para realizar esses interesses e essas ações, determinando o próprio movimento desse conjunto de ações.

A Revolução Industrial representou uma mudança irreversível nas relações sociais de produção, e na alteração das cidades. Como produto do capitalismo, com caráter altamente econômico produz grupos sociais excluídos que incorporam a contradição de morar na cidade e lutar pelo direito de acesso a ela. Além da exclusão, que passa por dimensões sociais e econômicas, também existe a exclusão que passa por dimensões físicas, sensoriais e mentais, que também podem restringir o direito à cidade.

De acordo com Lefebvre (2011), o desenvolvimento do capitalismo industrial explode a cidade formando fragmentos múltiplos, como periferias e subúrbios. A cidade, antes, valor de uso é transformada em produto com valor de troca. Assim, a realidade urbana perde os traços do sentido de pertencimento.

Lefebvre (2011) fala da construção de uma nova cidade, cidade voltada à apropriação, através da arte, que reconstitui o sentido da obra e da fruição. A criação de novos lugares de simultaneidade e de encontro, onde a troca não esteja subordinada ao comércio e ao lucro.

A cidade não é apenas território de contradições e transformações, mas também é sujeito ativo com capacidade interna de articulação, como nos lembra Sposito:

A cidade é produzida, historicamente (por isso apresenta suas especificidades), por diferentes atores que agem de modo contraditório, pois têm objetivos e poder de atuação diferenciados, em termos de localização e de temporalidade (SPOSITO, 2008, p.36).

Essa capacidade interna de articulação e esse poder de atuação devem ser amplamente aproveitados pelos seus habitantes, cidadãos, realizando a participação popular para o desenvolvimento da cidade, acompanhando e sugerindo medidas que concretizem o bom cumprimento dos direitos já conquistados e adquiridos legalmente no país e não se esquecendo de um fator relevante que é a fiscalização constante do cumprimento do que fora estabelecido. Lefebvre discursa que:

O direito à cidade não pode ser concebido como um direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada. Pouco importa que o tecido urbano encerre em si o campo e aquilo que sobrevive da vida camponesa conquanto que “o urbano”, lugar de encontro, prioridade do valor de uso, inscrição no espaço de um tempo promovido à posição de supremo bem entre os bens, encontre sua base morfológica, sua realização prático-sensível (LEFEBVRE, 2011, p. 117-118).

A cidade é construída por todos e todos têm direito à cidade. A cidade, como espaço socialmente produzido e reproduzido, deve ser socialmente usufruída da melhor forma em toda sua plenitude. É mister que se planeje e se contemple a cidade voltada a ser “sujeito e objeto” na totalidade das ofertas de bem-estar aos seus habitantes, para que os mesmos atores que produzem a cidade com o trabalho possam habitá-la, usufruir do lazer, da educação, da cultura e nela circular, dar movimento, sempre produzindo e reproduzindo, enriquecendo socialmente seus espaços com toda a diversidade.

A cidade, lugar das manifestações, da contestação e de luta, também é lugar de transformação social e econômica. A cidade é uma obra coletiva, envolvendo múltiplos contextos e as questões urbanas necessitam de reflexões multidisciplinares, conforme afirmam diversos teóricos. Parafraseando Freitag (2012), uma teoria das cidades tem de ser interdisciplinar e as questões e reflexões sobre as cidades também precisam ser interdisciplinares, como o urbano, o econômico, o político, o social e o cultural. Esta multidisciplinaridade se deve à complexidade das cidades. Ratificando, Bresciani (2002) argumenta que a “ciência da cidade” e o urbanismo, como área de reflexão e atuação sobre as cidades, tem estrutura interdisciplinar. E que “a questão urbana se estrutura no e pelo debate político” (2002, p.19). Fortalecendo essa linha teórica, Tonucci (2013) afirma que:

Na atualidade, [...] o direito à cidade encontra-se cada vez mais associado à garantia de acesso às infraestruturas e serviços urbanos, da gestão urbana democrática, de abertura dos processos de planejamento da cidade à participação direta. (p.03).

Verifica-se, portanto, que para haver o desenvolvimento da cidade é imprescindível o planejamento e a gestão participativa para que haja maiores condições de efetivação dos direitos que oportunizam a cidadania aos indivíduos para que tenham de fato direito à cidade, ou seja, para que a vida nas cidades corresponda às aspirações da população. Faz-se necessário o empenho do Estado em planejar com toda seriedade, juntamente com a sociedade, o desenvolvimento urbano, encontrando formas viáveis de acesso e uso por todos os cidadãos, aos lugares, espaços, equipamentos urbanos e serviços públicos.

É a participação plena, ativa e democrática na produção do espaço social, tal como é preconizada no lema “Nada sobre nós, sem nós”, dos movimentos sociais reivindicatórios das pessoas com deficiência a partir da década de 1980 em diversos países, inclusive no Brasil, que conjuga coerentemente com as expectativas democráticas do direito à cidade.

Como vimos os direitos fundamentais a todas as pessoas são invioláveis e indisponíveis, e a efetivação desses direitos é o alicerce da democracia e, conseqüentemente, promotor da igualdade de oportunidades, levando em conta a diversidade humana. Sua efetividade se dá através das políticas públicas que promovam o desenvolvimento humano.

No capítulo seguinte trataremos da educação no âmbito do direito à cidade e da política pública, enfatizando as políticas públicas educacionais inclusivas que visam garantir a equiparação de oportunidades, bem como a conceituação de termos pertinentes ao assunto, pois se verifica que, de forma relevante, a educação em seu sentido amplo, inclusiva, irrestrita e acessível que respeite e ofereça as adequações necessárias às especificidades de cada ser, principalmente às pessoas com deficiência, é que torna possível para essas pessoas o exercício de sua cidadania e da possibilidade de usufruir e construir o direito à cidade.

3: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITO À CIDADE

As abordagens teóricas anteriores se tornam fundamentais para problematizar o objeto de nosso estudo, qual seja, a relação entre o acesso à educação e o direito à cidade.

Os direitos humanos, sendo de caráter mais universal, garantem a liberdade, igualdade, proteção, etc. Historicamente, contribuíram para o reconhecimento das minorias, nas quais podemos incluir o respeito em relação às pessoas com deficiência ou mesmo àquelas com necessidades especiais.

Já a evolução da cidadania, de caráter próprio do Estado-nação, permitiu a evolução dos direitos civis, políticos e sociais, entre os quais se destaca o direito à educação. Como afirmou Marshall (1988), a educação é pré-requisito para a liberdade civil e para a formação política do cidadão.

Sendo assim, a relação entre estas “concepções de direitos” contribui para pensar e para potencializar o direito à cidade, na dimensão social e política de inclusão social, ampliação das perspectivas e acesso a oportunidades, como o mercado de trabalho.

3.1. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA GARANTIA DO DIREITO À CIDADE

O direito à educação é reconhecido na legislação da maioria dos países. O acesso a esse direito viabiliza o acesso aos demais direitos humanos e de cidadania, já que a educação é primordial para que os indivíduos tenham acesso à cidade, contribuindo e usufruindo do espaço social. Gadotti (2005) afirma que o direito à educação está na essência do direito à cidade e que a educação é um

direito de todo ser humano, direito esse, fundamental para que possa usufruir de outros direitos que alicerçam uma sociedade democrática.

Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar. (GADOTTI, 2005, p. 6).

Para participação efetiva de cidadãos conscientes que venham a contribuir com o desenvolvimento democrático contemporâneo, produzindo e usufruindo o direito à cidade, faz-se necessário a produção de conhecimento proporcionado pela educação. Partindo do pressuposto de que o direito à educação é um direito humano, internacional, e concomitantemente um direito que embasa a cidadania, como um dos direitos sociais, verifica-se da sua grande importância para acesso aos demais direitos, ao desenvolvimento humano, ao bem-estar social e, conseqüentemente, contribui de forma essencial para o desenvolvimento das cidades e das nações. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos versa que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.³ Os pais têm um direito preferencial para escolher o tipo de educação que será dada aos seus filhos (ONU, 2013).

A educação pode formar, transformar e conscientizar as pessoas de seus direitos e de seus deveres na produção e reprodução do espaço social, sendo essencial para a construção do direito à cidadania. A cidadania como direito de pertencimento à cidade, lugar das oportunidades, do encontro, da democracia.

O direito à educação tem múltiplas dimensões, conforme orienta Gadotti (2005): o direito ao acesso de forma homogênea, eficaz e universal, direito à

permanência e direito ao aprendizado de qualidade. O direito à educação é o direito de aprender, portanto, não basta estar matriculado, é preciso permanecer e aprender na escola. Faz-se também necessário reconhecer a legitimidade da escola como instituição competente, com normas formais e meios socialmente adequados para mobilidade ascendente do indivíduo. O fortalecimento do vínculo de filiação institucional – ou seja, estar filiado a uma instituição educacional, por exemplo – possibilita a apropriação das oportunidades oriundas do direito à cidade, como trabalho, cultura, saúde, habitação, lazer, mobilidade e a própria educação que deve ser uma constante na vida das pessoas, galgando cada vez mais conhecimento, tanto na escola quanto em outros espaços de cultura e aprendizado que a cidade oferece.

É de suma importância que haja o vínculo institucional, seja na educação, no trabalho, para que se exerça efetivamente a cidadania, “através da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade” (GADOTTI, 2005, p. 8).

É nesse sentido que, sobretudo na fase da infância e juventude, o indivíduo deve estar vinculado a uma instituição que permita o acesso à educação, pois esta é uma forma de ampliar as oportunidades de acesso a outros direitos, efetivando assim o próprio direito à cidade.

O inverso desse fenômeno seria a desfiliação institucional. Ou seja, um estado ou uma situação em que a pessoa não apresenta vínculos institucionais, não havendo a apropriação do sentido de pertencimento à cidade, ao espaço social, não fazendo parte de, não produzindo-o.

O processo de desfiliação implica no enfraquecimento ou perda de vínculos estáveis (...). É internalizado pelo indivíduo como uma impossibilidade de utilização dos meios ou recursos necessários para atingir os objetivos desejados (MERTON, 1980). Dessa forma, o desfiliado não consegue estabelecer vínculos estáveis nem com a escola, nem com o mercado de trabalho (CASTEL, 1998; SARAVI, 2004a apud, RANGEL, 2010, p. 227).

Para oportunizar o direito à educação em todas as suas dimensões como o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para todas as pessoas, é fundamental que seja disponibilizada a acessibilidade necessária para contemplar realmente a todos, em toda diversidade humana e necessidades específicas de

cada um. Caso contrário, como ressalta Rangel (2010, p. 239), “a tensão ambivalente entre expectativas e oportunidades gera o enfraquecimento dos vínculos”, surgindo o desinteresse pelo aprendizado e o abandono da escola refletindo uma ineficácia das normas institucionais e o reconhecimento de não pertencimento ao espaço socialmente produzido. Segundo Gadotti (2005) a educação e a cultura constroem uma sociedade saudável.

Numa perspectiva transformadora a escola educa para ouvir, respeitar e valorizar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua grande riqueza. O cidadão da cidade educadora presta atenção ao diferente e também ao “deficiente”, ou melhor, ao portador de direitos especiais (GADOTTI, 2005, p. 8).

Em última instância, pretendemos apontar com este trabalho que garantir o acesso à educação, sobretudo para as pessoas com deficiência, contribui para a garantia do acesso a outros elementos da cidade, ampliando as oportunidades e efetivando o direito à cidade.

3.2: POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas públicas devem se voltar para a construção dos direitos sociais revertendo desigualdades sociais através de ações universalizantes abrangendo toda a sociedade que se encontra à margem de sua própria cidadania. Para que haja justiça social e efetivação da cidadania, políticas sociais redistributivas são estratégicas para ampliar a inserção dos grupos que se encontram em situações socioeconômicas mais desfavorecidas e construir novas possibilidades para amenizar as desigualdades que se fazem historicamente presentes.

Em suma, as políticas públicas referem-se ao Estado colocando em ação os programas necessários para efetivação dos direitos que irão produzir as mudanças que solidificam os governos democráticos, assim como afirma Souza, (2006).

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos

traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (p. 26).

As políticas públicas implementadas e mantidas pelo Estado democrático são resultados de decisões e análises participativas com a sociedade. Sociedade esta conhecedora de suas aspirações e necessidades.

Constata-se que dentre as políticas públicas, as políticas sociais sempre mereceram destaque no país devido o impacto que causa à sociedade, pois visam diminuição das desigualdades através de redistribuição dos benefícios sociais, principalmente com relação à previdência, saneamento, habitação, saúde e educação.

Além disso, as políticas educacionais, conforme afirmam diversos teóricos, proporcionam a democratização do acesso à informação e à formação consciente do cidadão (HÖFLING, 2001); (MARSHAL, 1988).

Notoriamente, conforme afirma Pinheiro Júnior (2014), as políticas sociais tiveram grandes avanços no Brasil desde a Constituição de 1988, onde ficou claramente determinado o dever do Estado em prover os serviços sociais básicos de saúde, previdência social e de uma educação de qualidade.

Assim sendo, o Capítulo II da Constituição Federal estabelece no artigo 6º que: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988). Assim como, no artigo 23 versa que é competência do Estado proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. Já o capítulo III estabelece no artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Constata-se claramente, assegurada pela Carta Magna e com a redemocratização política, que a educação vem ganhando importância nas políticas governamentais a partir da década de 1990.

Sendo as políticas públicas ações que efetivam os direitos fortalecendo o Estado democrático de direito, muitas vezes originados e influenciados pelos movimentos populares, as políticas públicas sociais, portanto, são ações que viabilizam os direitos sociais criando acesso às oportunidades para toda a população.

Segundo Ribeiro e Santos Junior (2003), a democracia é efetivada não apenas pela existência dos direitos formais, mas pelas possibilidades de inclusão social no conjunto de laços, valores e normas que expressam a sociedade na vida democrática.

Portanto, os direitos sociais, como o direito à educação, são elementos primordiais para a construção das cidades como espaço social. Efetivar esses direitos e proporcionar a participação popular faz do espaço a ser produzido e reproduzido de forma democrática, isto é, uma cidade construída não apenas para o homem-padrão, mas disponibilizando oportunidades para todos, inclusive aqueles com necessidades específicas.

3.3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E A PERSPECTIVA DO ACESSO A OPORTUNIDADES.

Enfatizando o que já foi exposto, constata-se que a educação é um direito humano, fundamental e indisponível, previsto no artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Para concretizar esse direito é necessário o vínculo institucional com a escola, lugar de aprendizado da participação social, dos direitos e deveres oriundos da cidadania, lugar de exercício de construção e pertencimento do espaço socialmente produzido e reproduzido.

Ratifica-se que o direito à educação é um direito de todos, pelo princípio da igualdade. Como ressalta Soares (2013) igualdade não significa uniformidade ou homogeneidade, bem como, diferença não significa desigualdade. O direito à igualdade pressupõe o direito à diferença, à diversidade e à isonomia de oportunidades. Como Santos (1997) expõe:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos

descharacteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (p.56).

Para Nery Júnior e Nery (1999, p. 1805) “o princípio da igualdade deve ser dinâmico no sentido de promover a igualização das condições entre as partes de acordo com as respectivas necessidades”.

Com essa igualdade de condições, surge o direito à acessibilidade para proporcionar recursos viáveis para que as pessoas com necessidades especiais – PNE possam usufruir e participar do espaço social seja em lugares físicos, na comunicação, na informação ou nas redes virtuais. Atualmente dispõe-se de diversas normas e legislações internacionais e nacionais visando à garantia de seus direitos, já que se percebe, histórica e culturalmente, a necessidade de proteção social às minorias. Como aborda Guerreiro (2012) enfatiza que:

O direito à educação pressupõe a participação plena do aluno com algum tipo de deficiência no ambiente escolar, ou seja, em todas as atividades pedagógicas, esportiva ou de lazer. Sendo a escola um ambiente público, fora do domicílio do aluno, este precisa deslocar-se até esse outro espaço, esse outro ambiente. Existem também os deslocamentos internos, seja em um prédio escolar ou em um campus universitário. Tais deslocamentos se fazem no tempo e no espaço, sendo compartilhados com todos os que precisam fazer esse mesmo percurso para realizar suas atividades diversas. Temos, então, um direito social (a educação) que demanda outros direitos para que possa ser efetivado. Neste caso, tem-se a acessibilidade física, que é um direito constitucional, como uma necessidade para que se possa usufruir de um direito social. (p.219)

Indo ao encontro do direito de igualdade, a Constituição Federal no artigo 206, inciso I prevê que o ensino será ministrado com base em princípios, dentre os quais, da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Ferreira (apud FÁVERO, 2004) define escola como estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo. Fávero (2004) argumenta que, portanto, o ensino coletivo é condição para ser escola. E que essa escola tem como público toda a coletividade, onde estudam os alunos da comunidade independentemente de suas características individuais, para não ser discriminatória. Assim a escola se torna o espaço adequado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, conforme previsto na Constituição Federal de

1988, art. 205 (BRASIL, 1988). Dessa forma, a escola contemplando a diversidade e o respeito às diferenças existentes na sociedade terá “os benefícios de ser um local acolhedor para todos e, conseqüentemente, ser ‘escola’ de verdade”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), orientando os sistemas de ensino para garantir a acessibilidade necessária com apoio do atendimento educacional especializado (AEE).

O AEE desenvolve atividades complementares aquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, visando à autonomia e independência dos alunos dentro e fora da escola, perpassando todos os níveis e etapas do sistema educacional brasileiro, portanto, sendo transversal desde a educação infantil até a educação superior. Essa política vem de encontro ao que se encontra estabelecido na Constituição Federal Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96. (BRASIL, 2008).

Guerreiro (2012) ressalta que esse atendimento deve promover acessibilidade para que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) possam aprender os conteúdos específicos na sala de aula, onde se ministra o ensino coletivo, pois espaços exclusivos para acolher a cada tipo das NEE, seria um contra-senso, pois configuraria segregação, onde não haveria oportunidades para o pleno desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania, violando os direitos constitucionalmente garantidos.

Para que se efetive a inclusão escolar desses alunos são necessárias ações, o planejamento e a organização de recursos e serviços que promovam a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos a serem disponibilizados desde os processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Guerreiro (2012) e Fávero (2004) elencam diversas normas internacionais como convenções, declarações, bem como diversas normas brasileiras e políticas sociais garantidoras dos direitos das pessoas com deficiência, com ênfase no direito social à educação e de acessibilidade, direito constitucional de ir e vir. Dentre elas a Política Nacional de Humanização que propõe o conceito de ambiência como

“espaço físico entendido como espaço social, profissional e de relações interpessoais que deve proporcionar atenção acolhedora, resolutiva e humana” (BRASIL, 2008, p. 51).

Uma das convenções citadas trata-se da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, de 1999, ratificada e promulgada no Brasil através do Decreto 3.956/2001, que não se refere diretamente à educação, mas proíbe qualquer diferenciação que implique em exclusão ou restrição de acesso a direitos fundamentais, entre os quais está a educação fundamental (BRASIL, 2001).

A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educacionais Especiais de 1994 (ONU, 1995) que tem como princípio orientador “o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”. Define o termo escola inclusiva como aquela que é confrontada pelo desafio do “desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar a todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas”, porém não reconhece expressamente a educação como “direito indisponível” para as pessoas com deficiência e propõe que esforços sejam dedicados também pelas famílias e comunidade para a realização das ações necessárias para promoção dessa inclusão (FÁVERO, 2004).

Essa Declaração ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo, além das pessoas com deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais ou as crianças e adolescentes que estão fora da escola por qualquer motivo (ONU, 1995).

Um grande marco se deu a partir da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 que em seu artigo 9º trata da acessibilidade que tem a finalidade de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e com plena participação em todos os aspectos de sua vida. (BRASIL, 2009). Trata-se de um documento bem recente, que foi

elaborado após ampla participação da sociedade e das organizações de pessoas com deficiência de diversos países.

No Brasil, o Decreto n. 7.611/2011, prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais da educação superior, com objetivo de eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social do aluno com deficiência. Na mesma data foi promulgado o Decreto nº 7.612/2011, instituindo o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Esse plano possui quatro eixos de atuação: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. A acessibilidade, além de ser um eixo, permeia os demais (GUERREIRO, 2012).

Sassaki (2010) ressalta que o conceito e a prática da inclusão são muito recentes e que a sociedade vem avançando nas práticas sociais. Inicialmente as pessoas, por causa de condições atípicas, eram excluídas socialmente. Posteriormente, desenvolveu-se o atendimento segregado dentro de instituições, onde a educação especial se organizou como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, devido a diferentes compreensões, terminologias surgindo, instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

Já no século XX iniciaram-se a prática da integração social, onde as pessoas teriam que se adaptar ao meio social e recentemente adotou-se, ainda gradativamente, a prática da inclusão social, onde a sociedade e o espaço social devem se adaptar e se tornarem acessíveis às necessidades de cada ser humano, modificando os sistemas sociais gerais.

O autor também afirma que o movimento de inclusão social começou após 1985 nos países desenvolvidos, tomando impulso na década de 1990 também em países periféricos e se desenvolveu mais fortemente no início do século XXI envolvendo todos os países. Este movimento objetiva a construção de uma sociedade efetivamente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a igualdade de importância das minorias, e a cidadania com qualidade de vida. (SASSAKI, 2010)

Sassaki (2008, p.85) conceitua educação inclusiva como “o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a

realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana.

A política de inclusão social das pessoas com deficiência existe no Brasil desde a Constituição de 1988, que originou a Lei nº 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999. Essas normas, junto as Leis nº 10.048 e 10.098, de 2000 e o Decreto nº 5.296/2004, conhecido como o decreto da acessibilidade, nos colocam em igualdade com o ideário da Convenção da ONU. As questões referentes às pessoas com deficiência são conduzidas na esfera dos direitos humanos desde 1995, quando passou a existir a Secretaria Nacional de Cidadania do Ministério da Justiça. Resultados de lutas ininterruptas e pela intransigente promoção e defesa dos direitos desse grupo. As pessoas com deficiência escrevem no Brasil e na ONU a sua história, cada vez com mais avanços e conquistas reduzindo as desigualdades e com equiparação das oportunidades (RESENDE; VITAL, 2008).

As escolas inclusivas devem ser espaços adequados à aquisição de igualdade de oportunidades, respeitando a diversidade humana.

Tornar as oportunidades iguais significa criar condições diversificadas, respeitando-se as necessidades de cada pessoa. A principal área onde a igualdade de oportunidades gera transformações sociais é a da educação. Se entendermos educação não como mero serviço, e sim como direito inerente a todo ser humano, aí sim, estaremos construindo as bases de uma sociedade inclusiva (RESENDE; VITAL, 2008, p. 32).

Fávero (2004) argumenta que a Constituição Federal delineou as escolas como verdadeiro berço de cidadania, com práticas de ensino que acolham as diferenças, fazendo com que os alunos se considerem como partes indispensáveis da comunidade. A autora ressalta, ainda que, para a escola formar o aluno para o exercício da cidadania deve acolher e incentivar o espírito crítico do educando para o exercício da liberdade, apontando para a conscientização de que todos são sujeitos de direitos e que se reconheça no outro, mesmo que o outro seja muito diferente, um cidadão com igualdade de direitos. Com isso, constrói-se um ambiente de cooperação e não de competição, uma escola cidadã.

Para incluir um aluno, não se pode simplesmente trazê-lo para a instituição, mas é essencial dar-lhe o suporte necessário para que aprenda novos conteúdos e adquira uma gama de conhecimentos que auxiliem no ajuste de sua personalidade. Ainda, faz-se necessário observar mais atentamente

os problemas vinculados às condições da formação pessoal dos sujeitos, além de estarmos preocupados com as questões relacionadas ao seu desempenho acadêmico. Conseqüentemente, a infraestrutura das instituições e a formação das pessoas que irão atender esse público, também é um fator preponderante de atenção pois são condicionantes ao bom atendimento desses alunos e certamente, essas estratégias irão provocar mudanças no processo do ensino/aprendizagem (BORTOLINI, 2012, p. 121).

Deve-se ressaltar que a escola inclusiva que recebe a todos com qualidade e responsabilidade está de acordo com os termos constitucionalmente definidos e que a “educação inclusiva” além de proporcionar igualdade de oportunidades e liberdade de escolhas às pessoas com NEE, também transforma, produz e reproduz a escola, a sociedade, a cidade e a própria educação, pois sendo acessível a todos, se torna verdadeiramente educação, beneficiando a todos quando disponibiliza a convivência diária na diversidade permitindo que a sociedade também se beneficie vindo a adquirir conhecimentos antes restritos a núcleos familiares e às escolas especiais.

A Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN, no seu artigo 1º prevê que a educação abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no convívio humano, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; que a educação escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e vinculadas ao mundo do trabalho e à prática social.

O título II da referida lei trata dos princípios e fins da educação nacional, onde o artigo 2º estabelece que a educação é dever da família e do Estado e inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo 3º estabelece que o ensino seja ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, do respeito à liberdade e do apreço à tolerância. Estabelece também a valorização do profissional da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extra-escolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e a consideração com a diversidade étnico-racial.

O Título III que estabelece o direito à educação e o dever de educar prevê no artigo 4º que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de, entre outros, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDBEN também conceitua sobre a educação especial nos artigos 58, 59 e 60, estabelecendo que se trata da “(...) modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Do mesmo modo, estabelece que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular”. Além disso, serão assegurados “(...) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

A referida lei assegura ainda, uma “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências”, bem como, assegura a “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”; inclusive, professores com especialização adequada”, para atendimento especializado, além de professores do ensino regular capacitados para efetivar a inclusão. Estabelece ainda, que devesse promover a “educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade” (...) Além disso, o “poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos (...) na própria rede pública regular de ensino (...)” (BRASIL, 1996).

No dia 6 de julho de 2015, foi sancionada a Lei 13.146, intitulada como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Sua proposta fora apresentada na Câmara Federal em 2000 e no Senado em 2003, portanto há mais de uma década e estão sendo analisados pelo Congresso os vetos da Presidência da República. Trata-se de maiores conquistas no âmbito educacional e com relação ao direito da cidade. (BRASIL, 2015)

Verifica-se que se faz necessário adequar a escola, bem como toda a cidade oferecendo toda acessibilidade necessária às necessidades de cada indivíduo para concretização dos direitos de cada um e de todos, abrangendo toda a diversidade que a sociedade possui fortalecendo o conceito “lefebvrino” de direito à cidade.

3.4: DIMENSÕES CONCEITUAIS SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

As referências de pesquisa sobre as pessoas com deficiência como protagonistas de seus próprios direitos aparecem a partir da década de 1970, como resultado de reivindicações e lutas dos diversos setores dos movimentos sociais na promoção de direitos das pessoas com deficiência. Nota-se que isso ocorreu tanto no Brasil como em outros países. É primordial elencar algumas definições e alguns conceitos que fundamentam as políticas públicas de educação inclusiva.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais foi promovida pela UNESCO, em 1994, produziu a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, incorporada as políticas educacionais brasileiras, juntamente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2008, são documentos internacionais da ONU que vem promovendo e consolidando a educação inclusiva em diversos países.

A Declaração de Salamanca tem como foco a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Suas recomendações e propostas seguem os princípios de que independentemente das diferenças individuais de cada ser humano, a educação é direito de todos, que toda pessoa que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educacionais especiais, que a escola precisa adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos às especificidades da escola e que o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todos. Essa declaração utiliza o termo "necessidades educacionais especiais" para se referir a todas as pessoas cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

O MEC através da então Secretaria de Educação Especial – SEESP instituiu em 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 determina em seu artigo 2º: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade

para todos”, bem como, conceitua no artigo 5º que os educandos que são considerados com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentarem durante o processo educacional:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Isso posto, fica esclarecido que as necessidades educacionais especiais são caracterizadas como manifestações decorrentes de dificuldades de aprendizagem, ou de limitações no desenvolvimento com comprometimento do desempenho escolar, ou de dificuldades de comunicação e sinalização, ou de altas habilidades ou superdotação.

Embora o termo seja oficialmente consagrado há alguns autores que já utilizam necessidades educacionais específicas.

Em 2007 o MEC/SEESP lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que ratifica e fortalece atualizando a promoção ao “atendimento às necessidades educacionais especiais que é direcionado à alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” e conceitua esses termos, ressaltando a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2007).

Portanto, utiliza-se o termo pessoa com deficiência para referir-se a pessoas com limitações física, sensorial, mental ou múltipla. Importante destacar que, posteriormente, conforme a Lei nº 12.764/2012, no §2º do art. 1º, a pessoa com transtorno do espectro autista passa a ser considerada pessoa com deficiência.

Em 2008 a ONU elabora a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. No artigo 1º encontra-se o conceito de pessoas com deficiência onde ressalta os impedimentos em interação com a inacessibilidade, em consonância com o conceito já existente no Brasil, conforme reivindicações e discussões dos movimentos desse grupo que vem atuando com sua participação ativa a partir da década de 70, que se acentuou na década de 80 do século XX com articulações internacionais e também internamente no Brasil com a abertura política:

1º - Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2008).

Dessa forma, constata-se que o termo pessoa com deficiência é o mais adequado a ser utilizado, contrapondo-se com o termo utilizado na década de 90 no Brasil, que era portador de deficiência. Pessoas não portam deficiência; a deficiência não é um objeto que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, podemos portar uma bengala, um documento). O termo correto, com consenso internacional, é pessoa com deficiência, utilizado na Convenção supracitada.

Como é possível verificar nesse capítulo, a educação é um direito fundamental de todo ser humano e está na essência do direito à cidade sendo imprescindível para garantia de outros direitos que alicerçam uma sociedade democrática, já que é através da educação que se forma o cidadão consciente de seus direitos e deveres e permitindo o exercício da convivência social nas instituições de ensino, tão recentemente conquistado, haja vista ser esta a primeira geração de PcDs que tem esse direito de pleno convívio educacional legalmente garantido no Brasil, ainda que conquistado por poucos até os dias atuais.

Daí a importância de políticas públicas que efetivem o acesso aos direitos garantidos pela legislação promovendo a inclusão social com oportunidades de participação cidadã correspondendo aos anseios das pessoas, das classes, dos

grupos de participação, de qualidade de vida, de acesso aos serviços de saúde, de cultura, de lazer, de educação e tantos outros que a cidade tem a oferecer.

Ressalta-se que os direitos e as políticas públicas só garantem cidadania de forma democrática se possibilitar condições de acesso a todos, equalizando as oportunidades a cada indivíduo de pertencer ao espaço social, nele produzir e usufruir.

4. OPORTUNIDADES E EXPERIÊNCIAS ADVINDAS DA FILIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo busca relacionar dimensões empíricas sobre o acesso à educação para pessoas com deficiência e perspectivas relacionadas ao direito à cidade. Vale notar que o acesso à educação que estamos considerando aqui se expressa também pela filiação institucional, ou seja, o acesso a uma educação formal em uma instituição de ensino. Isso porque, segundo Rangel (2010), a filiação institucional na sociedade de direitos em que vivemos é uma dimensão importante para que o indivíduo se sinta inserido no contexto social em que vive. Nesse sentido, sobretudo para os jovens, a filiação a uma escola ou universidade é de suma importância.

O oposto dessa inserção seria a geração de jovens que tem sido objeto de discussão nos últimos anos, chamados de geração “nem-nem”, jovens que não trabalham, nem estudam, nem procuram emprego, não participam da produção, não usufruem da cidade. Seriam os desfiliaados institucionais, podem ter vinculação com a família, com a igreja, com amigos, mas não possuem vínculos com duas instituições fundamentais na sociedade capitalista moderna, que são o trabalho e a escola. Esses jovens teriam uma propensão menor a manter laços firmes e duradouros de interação social, a aproveitar oportunidades educacionais, a cultivar perspectivas profissionais, etc. (CARDOSO, 2013); (IBGE, 2013).

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é avaliar a importância dessa filiação institucional para pessoas com deficiência. Isso porque muitas pessoas com deficiência ficam restritas em seus círculos sociais, como a família ou conhecidos mais próximos. Contemporaneamente, muitos ainda não têm acesso a outras instituições sociais e, nesse sentido, a inserção em uma instituição de ensino seria

uma oportunidade mais significativa para promover a sua inserção social, participação na vida da comunidade, a garantia do direito à cidade, se pensarmos a cidade enquanto um espaço socialmente produzido, que permite o encontro, a diversidade e o imprevisível (LEFEBVRE, 2011), como visto em capítulo anterior.

É sob esse olhar que foi realizado um trabalho de campo qualitativo, tendo principalmente como objeto da pesquisa alunos com deficiências matriculados em 2015 no IFF, campus Campos-Centro que recebem apoio do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE).

Os principais instrumentos de investigação utilizados para coleta de dados foram colhidos das entrevistas semiestruturadas com esses alunos com deficiências dos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores de licenciatura e bacharelado que são oferecidos pelo IFF, bem como o levantamento de dados sobre a estrutura, evolução e organização do NAPNEE, através de análise documental.

A metodologia proposta para a coleta de dados visou avaliar a percepção dos estudantes com deficiência sobre suas oportunidades e experiências com relação ao direito à cidade anteriormente ao ingresso nessa instituição, assim como, sobre as mudanças ocorridas em suas vivências após seu ingresso, e também as suas perspectivas para o futuro.

Além disso, buscou-se identificar o papel do NAPNEE do IFF campus Campos-Centro que se localiza no município de Campos dos Goytacazes, no Estado do Rio de Janeiro – na garantia das condições básicas de efetividade do acesso à educação no IFF.

4.1. A POLARIDADE EDUCACIONAL EXERCIDA POR CAMPOS DOS GOYTACAZES E A EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF).

O município de Campos dos Goytacazes é o maior município do Estado do Rio de Janeiro, localiza-se na Região Norte Fluminense, com 463.731 habitantes em 2010, está entre os 10 municípios mais populosos no interior do Brasil, com uma área de 4.027 km². No último Censo, constatou-se uma taxa de crescimento populacional de 1,13% a.a., com a taxa de urbanização de 90,29%, evidenciando uma taxa acima da taxa nacional que é de 84,4%. Portanto, sua população está altamente concentrada na cidade, em consonância com o que ocorre no restante do

estado do Rio de Janeiro, a unidade da federação mais urbana de todo o país – com 96,71% de sua população concentrada nas cidades (IBGE, 2010).

As pessoas com deficiência representam 23,49% dessa população, sendo em números absolutos 108.970 pessoas. Claro que é importante ressaltar que essa informação se baseia na autodeclaração dos informantes que podem considerar como deficiência apenas alguma dificuldade para enxergar, ouvir, se locomover, etc. até deficiências que demandam maior adaptação da cidade para a realização de algumas atividades. Na tentativa de se encontrar um número mais realista considerando apenas a população que declarou ter “grande dificuldade” ou que “não consegue de modo algum” o percentual passa para 9,16% e em números absolutos decresce para 42.498 pessoas no município campista (IBGE, 2010).

O município, que sempre se destacou como polo regional, concentra 54,5% da população da região Norte Fluminense e contribui expressivamente para a conformação de uma rede cidades no interior, atraindo para sua área urbana a população de toda a região principalmente por interesses sociais, comerciais, educacionais, de trabalho ou de acesso a serviços – seja enquanto moradia ou a partir de deslocamentos cotidianos. É interligado com outros municípios da região por rodovias federais, o que facilita sua ligação com toda a região e com outros Estados da Federação.

A rodovia BR 101 atravessa a cidade em sua área central, ligando o município à cidade do Rio de Janeiro, capital do Estado, bem como, ao município de Macaé, onde se concentra o polo industrial da produção de petróleo e gás da Bacia de Campos, além de outros municípios do interior do Estado; já pelo lado norte dá acesso ao Estado do Espírito Santo. A rodovia BR 356 que também corta a cidade em sua área central, liga o município à região Noroeste Fluminense e ao estado de Minas Gerais. Em direção ao litoral, essa mesma rodovia segue até o município de São João da Barra, que se encontra a 40 km de distância. Esse município vem se desenvolvendo economicamente com destaque no cenário nacional devido à instalação do Complexo Logístico e Industrial do Porto do Açú, que já mostra grandes impactos para toda a região.

Historicamente, o município de Campos dos Goytacazes sempre teve notável participação na economia em âmbito nacional principalmente devido à cana-de-açúcar e a produção de açúcar e álcool, com declínio a partir da segunda metade do

século XX, quando passou a novamente se destacar no cenário nacional pela extração de petróleo em alto mar (*off-shore*), a partir da década de 1980.

A Bacia de Campos, a maior do Brasil, é responsável por 66% da produção nacional de petróleo (ANP, 2015). Conseqüentemente, o município veio, ao longo dos últimos anos, arrecadando vultosos valores advindos dos *Royalties*³ de Participações Especiais, fazendo com que o setor de extração de petróleo e gás tenha impactos expressivos na economia local e regional.

Outro grande empreendimento, ainda em construção, localizado no litoral do município é o Complexo Logístico e Industrial Farol Barra do Furado que se destina a instalação de estaleiros e que ainda poderá impactar o dinamismo econômico na região Norte Fluminense.

A cidade também se destaca por ser um importante pólo universitário, com cinco instituições públicas de ensino superior e cerca de dez instituições privadas, atraindo grande parte da população de estudantes da região e de seu entorno, já que alguns municípios não ofereciam essa gama de oportunidades de ensino, incluindo o município de Macaé que concentra grande parte da mão-de-obra qualificada da indústria petrolífera. É importante ressaltar que os cursos de nível técnico são bem requisitados devido à sua empregabilidade.

Portanto, a cidade de Campos dos Goytacazes que oferece maior oportunidade de acesso à educação e ao ensino superior, também concentra maior oportunidade para a educação de forma acessível e inclusiva para as pessoas com deficiência da região. Anteriormente, quando da educação em instituições especializadas, que denominamos Educação Especial, era nessa cidade que se destacava a oferta de educação a alunos com deficiências visual, auditiva e intelectual. Por consequência, muitas dessas pessoas fixam aqui seus domicílios ou contribuem para expandir o volume de estudantes que realiza a mobilidade pendular, que se verifica diária ou semanalmente entre a cidade polo e as demais cidades em seu entorno.

Dentre as instituições de ensino, se destacam a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), o Instituto Superior de Educação

³ Os royalties do petróleo são uma compensação financeira devida ao Estado pelas empresas que exploram e produzem petróleo e gás natural; é uma remuneração à sociedade pela exploração desses recursos que são escassos e não renováveis (ANP).

Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Instituto Federal Fluminense (IFF) por proporcionarem ensino público e gratuito, bem como, atividades de pesquisa e extensão na maioria delas, juntamente com as instituições de ensino privadas de expressão regional como a Universidade Candido Mendes (UCAM-Campos), o Centro Universitário Fluminense (UNIFLU), Institutos Superiores de Ensino do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora (ISECENSA), entre outras, onde se desenvolvem também pesquisa e extensão na maioria delas, e que atraem estudantes de diversos municípios, impactando a cidade com diferentes tipos de demandas – comércio, serviços, alimentação, moradia, mobilidade, etc.

Nessa pesquisa destaca-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), como objeto de investigação, por sua relevância na oferta de cursos técnicos e superiores e pela oferta de acessibilidade em busca de uma política de educação para todos.

O IF Fluminense é um dos 38 institutos federais criados, em dezembro de 2008, pelo Governo Federal, a partir dos CEFETs e escolas agrotécnicas vinculadas às universidades. O IFF nasce voltado para o mercado de trabalho com a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento econômico das regiões onde está instalado.

São onze *campi* espalhados no interior do Estado do Rio de Janeiro, sendo que o campus Campos-Centro é o mais antigo, anteriormente CEFET, ETFC, Escola de Aprendizes Artífices, tendo sido inaugurado em 1909.

A oferta de cursos leva em consideração o arranjo produtivo local com o intuito de garantir a permanência dos estudantes em suas próprias regiões. Atualmente, o IFF atua nos três níveis da formação profissional. Trabalhando na educação inicial e continuada, oferece cursos de ensino médio integrado à educação profissional, cursos técnicos e de graduação, pós-graduação e mestrado.

Segundo o Instituto Federal Fluminense a cada ano aumenta em 40% a procura por cursos técnicos na região, que é considerada uma formação mais rápida que a universidade e a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho com salários acima da média. Uma realidade a cada dia mais presente na região Norte, Noroeste e Lagos, que recebe altos investimentos como o Porto do Açú, o estaleiro de Barra de Furado e a própria indústria petroquímica. Ao mesmo tempo em que os cursos técnicos se tornam a principal porta de entrada para o mercado de trabalho. (SILVA; TAVARES, 2013).

4.2. ESTRUTURA INSTITUCIONAL E ATENÇÃO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NAPNEE).

Considerando a natureza do IFF, como instituição voltada para educação profissional em seus diversos níveis, na busca por equiparação das oportunidades dos alunos com necessidades educacionais especiais – NEE – com os demais alunos, foi criado o NAPNEE com objetivo de promover a inclusão educacional e social, autonomia e preparação dessas pessoas para o mercado de trabalho.

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi identificar o papel do NAPNEE na garantia das condições básicas de efetividade do acesso à educação na cidade e na região para pessoas com deficiência. Para tanto, essa parte foi complementada com dados, informações e elementos sistematizados a partir de análise documental e observação, sobre os seguintes aspectos: histórico do núcleo, recursos humanos e físicos, organização e dinâmica do trabalho e alunos atendidos por tipo de deficiência.

O NAPNEE tem como missão criar na instituição a cultura da educação para aceitação e convivência com a diversidade, destacando seus benefícios educacionais, culturais e sociais, através da quebra de barreiras e dificuldades tanto arquitetônicas, quanto educacionais e atitudinais.

O IFF, então denominado CEFET Campos, implantou em 1999 o Programa de Apoio a Pessoas Com Necessidades Educativas Especiais – PAPNEE.

Com o objetivo de oferecer suporte à aprendizagem dessas pessoas, que buscam a educação profissional em seus diferentes níveis de ensino (...). Este Programa surgiu a partir do ingresso de três alunos cegos, aprovados no processo seletivo para os Cursos Técnicos de Informática e Telecomunicações, uma situação nova, gerando angústia e insegurança, uma vez que os professores não estavam capacitados para atendê-los e desconheciam ser possível para um deficiente visual se tornar um profissional dessas áreas. O desafio foi aceito e era necessário buscar os recursos especiais para oferecer a esses alunos as mesmas oportunidades que aos demais. O CEFET Campos reconhece que garantir a oportunidade de aprendizagem a todos, com qualidade, é não só seu dever, mas, acima de tudo, um direito de cidadania cujo cumprimento se sente no dever de zelar, sendo espaço público (CHRYSÓSTOMO, 2006).

A partir de 2008, o Programa se torna NAPNEE através da Portaria nº 395, de 28/08/2008, conforme orientação do TECNEP/SETEC/MEC.

O NAPNEE, anteriormente vinculado à Diretoria de Ensino, se encontra vinculado desde 2012 à Diretoria de Assuntos Estudantis – DAS, e é formado atualmente pelos seguintes profissionais: dois intérpretes de LIBRAS, uma assistente de administração com especialização em educação inclusiva, uma assistente social, uma psicóloga, uma professora especializada em psicopedagogia e uma professora especializada em braile que está na coordenação do núcleo desde 2012, com a colaboração de uma professora de LIBRAS e de uma professora de matemática, ambas da escola.

Esta equipe desenvolve ações como: sensibilização dos professores que recebem os alunos com deficiências e os orienta quanto à necessidade de utilização de recursos especiais que possam favorecer a educação dos mesmos. Por meio de reuniões e abordagens individuais acompanham o processo de ensino e aprendizagem e seu rendimento escolar, buscando sempre minimizar as dificuldades (SANTOS, GOMES, 2013).

A fim de contribuir para o desenvolvimento do núcleo, fazem parte da equipe alunos bolsistas que se envolvem na adaptação dos materiais didáticos e nos projetos, monitores para ministrar aulas de reforço escolar nas diversas disciplinas, estagiários e colaboradores.

Atualmente o NAPNEE dispõe de diversos recursos didáticos, também denominados tecnologias assistivas, entre os quais se destacam: telefone com equipamento acessível a pessoas com deficiência auditiva, lupas e equipamentos eletrônicos para facilitação da leitura por pessoas com baixa visão, softwares DOSVOX, NVDA, JAWS e Braile Fácil, três impressoras braile de porte médio, máquina elétrica de digitação em braile, regletes, calculadoras sonoras, gravador digital, equipamento para reprodução de figuras e mapas em alto relevo, produção de materiais em alto relevo e textos didáticos e culturais, de acordo com a demanda dos alunos, impressos em braile, em áudio, ampliados e digitalizados.

Está localizado no térreo, salas 29/31, próximo a diversos espaços freqüentados pelos alunos como pátio, cantina, quadra de esportes, sanitários, coordenação dos cursos de informática. Atualmente conta com espaço composto de 8 salas (recepção, laboratório de informática, produção de material, atendimentos especializados e aulas de reforço).

Na biblioteca da escola há uma sala onde se desenvolve o Projeto de Extensão Biblioteca Acessível, coordenado por servidor do NAPNEE, com acervo acessível, também utilizada para estudos com monitores (selecionados entre candidatos alunos dos cursos de graduação). É importante ressaltar que os alunos PcDs são incentivados a fazer seus estudos individuais ou em equipe nos salões de uso comum da biblioteca geral para maior interação daqueles que ali frequentam.

São desenvolvidos diversos projetos de extensão, pesquisa e de apoio ao ensino, além de ações extensionistas, onde se verifica a participação de todos os servidores desse núcleo, de alguns bolsistas e colaboradores. Verifica-se ainda que o núcleo se destaca como uma referência para estudantes da licenciatura, professores e para outros profissionais do IFF como de outras instituições de ensino.

No processo de inclusão desses alunos com NEE há o atendimento, a partir do momento em que eles se inscrevem no processo seletivo, para que seja feita a identificação de suas necessidades específicas e providenciados os recursos necessários para que participem da seleção em igualdade de condições com os outros candidatos.

Estes candidatos com NEE, se aprovados e matriculados, passam a receber o acompanhamento especializado do NAPNEE de acordo com suas necessidades (material em alto relevo, textos didáticos em áudio, braille, ampliado ou digitalizado, interpretação em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais), implantação de adaptações curriculares junto com a Direção de Ensino e Direção Geral da unidade escolar, *softwares* acessíveis e outras tecnologias assistivas, aulas de reforço no contra turno, atendimento psicológico, bem como o apoio necessário para alunos com dificuldades de aprendizagem e também apoio aos professores.

Esse acompanhamento é realizado por diversos profissionais e ações visando promover a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, inclusive capacitando profissionais da rede estadual, municipal, bem como de toda a comunidade, além de encaminhar PcDs para o mundo do trabalho no Projeto de Recursos Humanos que faz contato com os candidatos às vagas e às empresas que possuem essas vagas.

São oferecidos cursos de extensão de braille, de LIBRAS e de confecção de mapas e gráficos em alto relevo, acervo bibliográfico em fonte ampliada, em braille e digital para toda a comunidade e exposição permanente de peças tridimensionais na área de biologia (baseado no Projeto “A célula ao alcance das mãos” da UFMG),

com visitas guiadas para PcDs, e para escolas particulares ou públicas, como apoio à acessibilidade comunicacional e educacional.

A partir do ano 2000 tornou-se uma ação de política pública o incentivo à criação desses núcleos nos Institutos Federais de todo país, através da SECADI e do Programa TECNEP ligado à SETEC/MEC, visando a inserção e apoio aos alunos com NEE nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico desses institutos, em parceria com a comunidade e sistemas municipais e estaduais. O Programa TECNEP foi extinto, a partir do início do ano de 2013, desarticulando em parte as trocas de conhecimento e experiências dos NAPNEEs em âmbito nacional.

Para concretizar essas ações nas universidades federais, o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior – foi criado em 2005 pelo MEC Ministério da Educação do governo federal, e foi implementado até 2011 através de Chamadas Públicas efetuadas pela SEESP e SESU, onde as IFES apresentariam projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras pedagógicas, nos materiais didáticos, nos equipamentos, arquitetônicas, nas comunicações e informações.

A partir de 2012, o MEC, através da SECADI e da SESU, contempla as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, repassando recursos financeiros diretamente para a matriz orçamentária de todas as Universidades Públicas Federais para ser investido nos Núcleos de Acessibilidade, institucionalizando ações de política de acessibilidade na educação superior.

No entanto, os Institutos Federais de Educação, que fazem parte da Secretaria de Ensino Tecnológico – SETEC, não têm sido contemplados, embora também ofereçam cursos superiores. Por isso os NAPNEEs são geridos com recursos orçamentários de cada instituto, recebendo recursos financeiros em situações eventuais e pontuais, como ocorrido no ano de 2013 quando o MEC liberou a compra de alguns equipamentos para os núcleos de todos esses Institutos.

Outro objetivo específico foi buscar informações sobre a existência de núcleos de apoio e acessibilidade em outras instituições de ensino técnico e superior no município. Para isso foi elaborado um questionário e buscou-se contato com as instituições, porém não se obteve resposta de todas elas, e algumas respostas foram evasivas.

Verificou-se que as instituições de ensino público estadual técnico, de graduação e pós-graduação que são UENF e ISEPAM/FAETEC e federal UFF,

assim como o IFF, possuem núcleos de acessibilidade e apoio aos alunos com deficiência contribuindo para o acesso à educação.

A acessibilidade arquitetônica em suas unidades não está adequada, haja vista muitos espaços que demandam adaptações e que se apresentam inacessíveis, como falta de elevadores ou falta de manutenção dos já existentes, inexistência de rampas em alguns prédios e outros.

No entanto, observa-se algumas adaptações como rampas, piso podotátil, banheiros acessíveis, principalmente na UFF, tornando o espaço viável principalmente a pessoas que portam cadeiras de rodas ou com deficiência visual. A UENF informou que as adaptações necessárias no campus estão em andamento.

Com relação às universidades particulares, constata-se que das 7 entidades pesquisadas⁴ nenhuma delas possui núcleo de apoio à PcDs ou NEE. Algumas oferecem acessibilidade arquitetônica e outras não. No entanto, a UCAM informou que está implantando o Grupo de Apoio a Pessoas com NEE- GAPNE e a UNIVERSO vem oferecendo cursos de capacitação de professores na área de educação inclusiva e aulas de braile.

Constatou-se que o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – Sensibiliza UFF – NAIS, implantado em 2010 atendeu a 8 alunos com deficiência em 2014. Sua maior demanda tem sido até agora de alunos com deficiência visual. (CASTRO, 2014). Devido à greve nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, não foi possível a atualização desses dados.

A Sala de Recursos do ISEPAM/FAETEC, também implantado nessa última década, oferece apoio a alunos com deficiência em todos os níveis escolares oferecidos pela instituição: Ensino Básico, Técnico e Superior.

A Oficina Pedagógica de Tecnologias Assistivas, criada em 2009 na UENF, informou que há 11 alunos com NEE matriculados em 2015 dos quais 3 necessitam e recebem apoio adequado.

A UCAM-Campos tem 6 alunos com NEE, sendo 5 deles com deficiência, demonstrando a importância na efetivação do GAPNE. Verifica-se que se trata da universidade privada onde há um quantitativo considerável de alunos com

⁴ Universidade Candido Mendes (UCAM), Faculdade de Medicina de Campos (FMC), Centro Universitário Fluminense (UNIFLU), Institutos Superiores de Ensino do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora (ISECENSA), Universidade Estácio de Sá (UNESA), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Sociedade Universitária Redentor (REDENTOR).

deficiência, que pode sinalizar uma acessibilidade atitudinal por parte da comunidade interna.

Com relação às demais instituições de ensino privado, 2 responderam que não possuem matrículas de PcDs em 2015 e 5 não responderam. No entanto, empiricamente, constata-se que em algumas unidades há alunos com NEE matriculados, mas que não recebem o apoio necessário e legalmente previsto e evidencia-se que não é do conhecimento formal e institucional de suas necessidades específicas, o que reforça a manutenção do ultrapassado conceito de integração/normalização na educação, não contribuindo com o direito à diversidade e à cidade.

Verifica-se que o percentual de alunos com deficiência no IFF é abaixo de 1% do total. Sobre as pessoas com diferentes tipos de deficiência no IFF Campos, constatou-se que a presença de estudantes com deficiência visual é maior, principalmente de alunos cegos, ratificando o que sempre ocorreu no IFF em anos anteriores, quando a maioria dos candidatos com deficiência apresentou este tipo de deficiência, seja no processo seletivo para os cursos de nível técnico, para vestibular ou para cursos de pós-graduação, constituindo, por conseguinte, o maior quantitativo de alunos com deficiência. Chrysóstomo (2006) afirma que, embora o Programa (atualmente NAPNEE) atenda a diversas NEE, o maior quantitativo de alunos atendidos é daqueles que possuem deficiência visual.

A partir do crescimento da equipe de servidores do núcleo, com dois intérpretes de LIBRAS, e sob a coordenação da professora dessa disciplina, além de apoio aos alunos com deficiência auditiva e oferta da LIBRAS como disciplina nas nos cursos de Licenciaturas, em eventos e cursos de extensão, será implantado o apoio a pessoas com deficiência auditiva da comunidade externa, visando oferecer condições de acessibilidade a essa população em curso preparatório para processo seletivo e no vestibular.

Os alunos com deficiência física não costumam necessitar com frequência do apoio do núcleo até o momento, já que a maioria tem comprometimento nos membros inferiores, não havendo necessidades educacionais especiais e de tecnologias assistivas já que a escola apresenta alguma acessibilidade arquitetônica e de mobiliário dando autonomia e independência a esses alunos que muitas vezes buscam o núcleo por laços e relações interpessoais, para consultas web, monitorias ou esporadicamente para solicitar apoio.

Verifica-se que a acessibilidade arquitetônica no IFF, que está sendo objeto de pesquisa para tese de doutorado de uma professora da área de Arquitetura, ainda não é o ideal dentro dos conceitos de desenho universal, porém já existe um elevador no bloco A, que é interligado aos demais blocos e rampas de acesso aos andares superiores dos seis prédios existentes (blocos A ao F), banheiros acessíveis em todos os andares, identificação em braille apenas nas portas das salas do bloco A, não existindo ainda nas portas das salas dos demais prédios.

Há piso tátil da portaria principal ao pátio, próximo à portaria de saída de alunos, passando pelo estacionamento, hall principal, Serviço Médico, Diretoria de Assuntos Estudantis, NAPNEE, cantina, refeitório e salas dos cursos de informática, onde estudam a maioria dos alunos com deficiência visual.

As vagas reservadas aos carros de pessoas com deficiência se encontram próximas ao hall principal e possuem cobertura. A instituição também disponibiliza cadeiras de rodas para uso interno.

O percurso a ser percorrido na cidade, de diferentes origens com destino à escola, mostra uma acessibilidade precária ou insuficiente tanto nas vias urbanas como no transporte público – o que também pode contribuir para desestimular pessoas com deficiência física, principalmente aquelas que fazem uso de cadeira de rodas, a buscarem o espaço social e educacional. Verifica-se que a maioria ou mesmo a totalidade desses alunos tem veículo automotor próprio ou da família, não utilizando transporte público e o espaço urbano de maneira ampla, dificultando sua apropriação e interação com a cidade.

4.3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E PERFIL DOS ESTUDANTES

O outro objetivo específico foi avaliar a percepção dos estudantes sobre suas oportunidades e experiências com relação ao direito à cidade, a fim de identificar as mudanças ocorridas em suas vivências na cidade após seu ingresso na instituição de ensino e suas perspectivas para o futuro. Esse objetivo foi alcançado com a realização das entrevistas semiestruturadas com os estudantes incluídos no Campus Campos-Centro do IFF, em consonância com a fundamentação teórica dos capítulos anteriores. Após leitura de outros estudos que trabalharam metodologicamente com técnicas de pesquisa semelhantes, como Bortolini (2012),

Chrysóstomo (2006), Castro (2014) e a fim de responder as questões desta investigação, elaborou-se um roteiro dessa entrevista (anexo 1).

Através dos elementos coletados na pesquisa de campo, analisou-se a contribuição do acesso à educação para pessoas com deficiência sobre a ampliação de oportunidades das mais diversas ordens, na perspectiva do direito à cidade. Ou seja, o objetivo com as entrevistas, além de caracterizar o perfil das pessoas com deficiência que estudam no IFF e que são atendidas pelo NAPNEE, foi identificar em que medida o acesso à educação através da filiação institucional para essa população específica ampliou sua inserção social, não apenas na própria trajetória educacional, mas também nas suas relações sociais na cidade.

As entrevistas foram realizadas em uma sala no próprio NAPNEE, gravadas em áudio e transcritas em seguida. Tratou-se de entrevistas semiestruturadas, individuais, com duração média de 30 minutos aproximadamente, com suporte de um intérprete de LIBRAS na entrevista com aluno com deficiência auditiva.

De acordo com os dados coletados, constatou-se que o IFF Campos-Centro, no primeiro semestre do ano letivo de 2015, possui 4.378 alunos matriculados, sendo 2.294 nos cursos técnicos e 2.084 alunos matriculados no ensino superior. Desses alunos, 40 alunos têm necessidades educacionais especiais e recebem apoio do NAPNEE, sendo que 15 desses têm deficiência e requerem apoio para acessibilidade a materiais didáticos com frequência, devido a suas especificidades, e são esses os sujeitos de nossa pesquisa para analisar se o acesso à educação por parte da pessoa com deficiência é uma forma de contribuir para garantia do direito à cidade.

Nossa hipótese é a de que essa relação seria confirmada tanto para pessoas com deficiência quanto para os demais alunos, entretanto, supomos que para as pessoas com deficiência essa relação tende a ser mais intensa. Ou seja, o fato de acessar uma instituição pública inclusiva de ensino técnico e superior seria mais significativo no sentido de ampliar a garantia do direito à cidade. Obviamente, seria mais recomendável fazer um estudo comparativo, entretanto, para as pessoas que não apresentam deficiência essa relação já é conhecida (SILVA, 2000), a contribuição deste trabalho propõe-se a avaliar esta relação para as pessoas com deficiência e buscar suas especificidades.

Na pesquisa de campo efetivamente, foram realizadas entrevistas com 14 estudantes com deficiência atendidos pelo NAPNEE, haja visto que um preferiu não

participar. São oito homens e seis mulheres em cursos técnicos e de graduação, não havendo nesse ano letivo nenhuma matrícula de alunos com NEE e especificamente com deficiência, nos cursos de pós-graduação.

Dos 14 alunos com deficiência entrevistados, 12 estão em cursos técnicos, sendo que 5 estão cursando a graduação concomitantemente, boa parte no próprio IFF.

Os cursos técnicos frequentados nesse ano letivo pelos alunos com deficiência são: Informática, Eletrotécnica, Química e Telecomunicações. Com relação aos cursos de graduação há 6 alunos com deficiência matriculados nos cursos de Licenciatura em Geografia e em Letras, Bacharelado em Sistemas de Informação e em Sistemas de Telecomunicações, sendo que 4 deles também cursam técnico no IFF. Portanto, são 7 alunos exclusivamente nos cursos de nível técnico, 5 alunos com deficiência em dois cursos (um técnico e um de graduação) e 2 que se encontram cursando apenas a graduação.

Os quadros 1 e 2 mostram o quantitativo de alunos agregados por curso, bem como origem escolar, ocupação profissional, tipo de deficiência e idade.

CURSO TÉCNICO	Q	Cursam superior	Deficiência	Origem Pub./ Priv.	Ocupação	Idade
Informática	7	3	7 DV	5 2	3Bolsista 4 Estudante	15-23
Telecomunicações	3	2	3 DV	3	2 Estudante 1Estagiário	22-27
Química	1	(1)	1 DA	1	1 Estudante	22
Eletrotécnica	1	-	1 DV	1	1Bolsista	45
SUBTOTAL	-	5 (6)	-	10 2	-	-
TOTAL	12	5	12	12	12	-

LEGENDA:
DA – deficiência auditiva
DI – deficiência intelectual
DV – Deficiência visual

Quadro 1: Análise Quantitativa dos Entrevistados em Curso Técnico
Fonte: Elaborado pelo Autor.

CURSO SUPERIOR	Q	Cursam somente Superior	Deficiência	Origem Pub./Priv.	Ocupação	Idade
(Eng Civil-UENF)	(1)					
Geografia	2	1	2 DV	2	1Bolsista 1Professor	23-39
Letras	1	1	1 DI	1	1Estudante	22
Sistemas de Informação	2		2 DV	2	1Bolsista 1Estagiário	22-27
Telecomunicações	1		1 DV	1	1 Estudante	27
SUBTOTAL	-	2 (4)	-	5 1	-	-
TOTAL	6	2	6	6	6	

LEGENDA:
DA – deficiência auditiva
DI – deficiência intelectual
DV – Deficiência visual

Quadro 2: Análise Quantitativa dos Entrevistados em Curso de Graduação
Fonte: Elaborado pelo Autor.

Dos entrevistados, 12 tem deficiência visual, sendo três com baixa visão e nove com cegueira, um com deficiência auditiva severa (surdez) e um com deficiência intelectual.

Embora a faixa etária dos informantes varie de 15 a 45 anos, a maior parte dos entrevistados está na faixa etária de 21 a 24 anos de idade – o que permite supor que estes jovens podem não ter experimentado evasão ou suspensão da rotina escolar. Também predomina como estado civil os solteiros e sem filhos, o que condiz com a faixa etária. Entre aqueles que possuem mais de 24 anos verifica-se que a maioria já possuía outros cursos técnicos ou já estavam inseridos no mundo do trabalho.

Com relação à origem escolar constata-se que a maioria dos entrevistados vem de escola pública, sendo que durante o primeiro segmento, nos anos escolares iniciais, da escola infantil ao 5º ano, 8 entrevistados estudaram em escola pública especial (Educandário São José Operário), 3 em escolas públicas integradoras (portanto, sem apoio didático especial) e 3 em escolas particulares também integradoras (sendo que 3 não tinham NEE à época).

A partir do 6º ano escolar, 6 estudantes foram para escolas inclusivas da rede pública e 8 em escolas sem apoio, integradoras, em escolas da rede pública e da rede particular. Desses estudantes, 5, no entanto não tinham deficiência e portanto, não tinham NEE.

Quando perguntado como foram os estudos antes de entrar nessa instituição, um dos estudantes revelou: “Era escola normal, eu me virava para estudar. E no dia a dia precisava de um leitor⁵. Uso o DOSVOX e NVDA. Não usava o computador antes de entrar aqui, agora utilizo para pesquisar algumas coisas” (Entrevistado 8).

O apoio recebido nas escolas da rede pública estadual é oferecido através de salas de recursos multifuncionais, pelo NAPES – Núcleo de Apoio Especializado da Secretaria Estadual de Educação através de capacitação de professores e de professores itinerantes especializados. No entanto, verificou-se que havia alunos com deficiências severas em escolas estaduais que não receberam nenhum apoio. Como fica evidente na fala de alguns entrevistados:

Estudei no Educandário, depois dois anos no Thieres e mais dois anos no Dr. Luis Sobral. Todos públicos. No Thieres Cardoso o material adaptado era muito pouco, mas tinha. Às vezes demorava, às vezes não tinha, a gente dava nosso jeito, com os próprios professores e tinha uma sala de recurso, mas era aquela coisa que demorava. No Luís Sobral eu tinha a ajuda da professora que preparava o material na máquina braille e também uma amiga de turma que lia para mim. Depois eu fui para o Benta Pereira, onde não tinha acessibilidade nenhuma (Entrevistado 11).

Eu estudei no Educandário que é especial e depois no ISEPAM que não é especial. As duas são públicas. No ISEPAM de início quando eu entrei não era especial, não era inclusiva, eu e os professores nos virávamos, eu pedia pra alguém me ditar ou tirava xerox de alguém e em casa pedia pro meu pai ou irmão ler pra mim, mas depois de um tempo eles viram a necessidade de contratar pessoas especializadas pra atender as necessidades dos alunos, com material ampliado e material de áudio, sendo o de áudio feito no Thieres Cardoso. Hoje em dia tem sala de recursos (Entrevistado 6).

Aqueles que estudaram anteriormente em escola especial e/ou integradora chegam muitas vezes com defasagem de conhecimentos sociais e/ou curriculares, haja vista que, na primeira modalidade, há segregação e, na segunda modalidade, não há a conscientização de igualdade de direitos e convivência, respeitando as diferenças e as limitações de cada ser humano – tanto dos alunos com deficiência quanto dos demais alunos, assim como nos professores, funcionários, pais de alunos. Já na escola inclusiva promovem-se esses conceitos com a prática do convívio onde cada um tem o direito àquilo que necessita, proporcionando mais oportunidades e perspectivas.

⁵ Termo que designa a pessoa que lê para outrem.

Constatou-se que aqueles que vieram de escolas inclusivas, embora com apoio bastante limitado, tendem a ter mais facilidade em socializar-se, em mostrar-se com muito mais autonomia, com conscientização de cidadania e pertencimento à cidade.

Com relação ao domicílio, alguns desses alunos são de outro município da região (São Fidélis), e fazem diariamente o movimento pendular. Atualmente, aqueles que são contemplados com auxílio moradia fornecido pelo IFF, residem próximos à escola, viajando apenas nos fins de semana para o município de seus domicílios, tornando mais fácil a mobilidade e contribuindo para maior qualidade de vida.

4.4. TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS E INSERÇÃO SOCIAL: OPORTUNIDADES E PERSPECTIVAS

A pesquisa qualitativa teve como forma de tratamento das informações, a análise de trajetórias individuais e sua vinculação ao contexto social. Como já dito, a forma de produção dos dados se deu por meio de entrevista, com perguntas organizadas de forma a contemplar três eixos de investigação nestas trajetórias, assim agrupados:

a) Antecedentes: trajetória anterior, motivação para ingressar no instituto e incentivo ou apoio recebido da família para sua permanência na escola;

b) Relacionamento institucional/social: interesses do estudante na escola, elementos facilitadores dos quais usufruem, dificuldades encontradas para permanecer no curso, relacionamento com professores, funcionários e outros estudantes com e sem deficiência, etc.

c) Oportunidades atuais e perspectivas futuras dentro e fora da instituição de ensino: Este último eixo foi dividido em algumas dimensões que serão analisadas mais à frente.

Sobre os antecedentes, com relação ao apoio recebido pela família para permanência na escola, constatou-se que as famílias de todos os informantes incentivaram seus estudos e a maioria também ofereceu apoio, principalmente na

mobilidade urbana, e como ledores e educadores. Aqueles que não receberam apoio mais efetivo informaram que foi devido à falta de conhecimento da família com relação aos recursos e dificuldade na leitura.

Percebe-se que antes de ingressarem no IFF, mesmo os alunos que frequentavam escolas inclusivas, ainda assim recebiam de suas famílias apoios complementares e aqueles que não recebiam nenhum apoio (vale ressaltar que o AEE e a acessibilidade são garantidos por normas legais), tanto em algumas escolas públicas quanto em todas as escolas particulares, recebiam o apoio de suas famílias e amigos de classe.

Notoriamente é verificado que a inacessibilidade educacional faz com que a família se mobilize a cumprir tarefas para suprir as NEE de seus familiares com deficiência, demonstrando claramente que o conceito da integração e normalização ainda está muito expressivo nas escolas atualmente.

Os estudantes afirmaram unanimemente que esse apoio familiar com relação aos recursos e acessibilidade se tornou menos necessário quando ingressaram no IFF, devido à atuação do NAPNEE.

Um deles comentou: “eu acho um grupo de apoio muito bom mesmo, supre as minhas necessidades e eu não preciso ficar muito dependente da minha família” (Entrevistado 6). E acrescentou que atualmente não precisa tanto da ajuda da família por receber apoio do NAPNEE que, segundo ele, “é suficiente pra me ajudar nos estudos e também a tecnologia que me facilita muito. O apoio que o NAPNEE me dá, facilita muito minha estadia na instituição, supre todas as minhas necessidades” (Entrevistado 6).

Ainda sobre tais recursos, o entrevistado 2 ressalta: “A gente sair independente, fazer coisas simples sozinhos, os colegas se admiram. Eu mesmo não tinha informação dos recursos e acesso tão grande a informação para deficientes visuais”.

Verifica-se que essa autonomia adquirida a partir da filiação em uma instituição com ações inclusivas fortalece sua cidadania criando independência e oportunidades e concretiza de forma empírica as afirmações de Guerreiro (2012), e o que estabelece a LDBEN e a política pública denominada Plano Viver Sem Limites. (BRASIL, 2009); (BRASIL, 2013).

Para os informantes, quando indagados sobre a motivação para ingressar no IFF, mostrou-se primeiramente e de forma muito relevante o conhecimento prévio do apoio que é oferecido pela instituição através do NAPNEE, já que esse apoio é verificado em poucos estabelecimentos ainda, mesmo os de ensino técnico e superior. De forma secundária, consideraram a própria vocação como motivação, seguida pela busca por um ensino de qualidade e gratuito e, por último, a formação que oportunize a empregabilidade.

A informação sobre quais as instituições educacionais e de outros serviços que ofereçam apoio e acessibilidade é um grande motivador. Essa informação circula muitas vezes por meio de associações e de outros amigos com deficiência, e é até mesmo crucial para que as pessoas busquem fazer parte dessas instituições, pois sem esses recursos de apoio dificilmente haveria condições de permanência, de aproveitamento e principalmente de sentimento de pertencimento a esse espaço social.

Com relação aos interesses na escola e elementos facilitadores por ela oferecidos, 12 dos entrevistados recebem ou já receberam a bolsa auxílio do IFF para PNEE. Essa bolsa de duração de 12 meses, podendo ser renovada anualmente, visa dar condições para que o aluno tenha recursos financeiros para investir em tecnologias e equipamentos que facilitem seus estudos, não havendo contrapartida, a não ser a dedicação aos estudos. A maioria daqueles que são beneficiados investe em equipamentos que acessibilizam as informações, principalmente *notebooks* para armazenamento de dados e como instrumento para pesquisas.

A informática tem sido imprescindível para a facilitação da comunicação e acesso a informação para pessoas com deficiência e, por consequência, de sua inserção ao espaço social. Observa-se que este fator, aliado ao avanço das tecnologias assistivas que permite amplo acesso a computadores e dispositivos móveis e ao crescente mercado profissional na área de Tecnologia da Informação (TI), compõem um cenário que vem tornando esta área atraente às PcDs, com fins acadêmicos e profissionais na região. Esta área engloba tanto cursos técnicos, no qual a pessoa pode atuar, por exemplo, com manutenção de computadores e suporte ao usuário, e de graduação e pós-graduação, no qual a pessoa pode atuar em diversos campos, como análise e desenvolvimento de software, gestão de projetos, testes, acessibilidade, etc..

Com relação às dificuldades encontradas para permanecer no curso, os entrevistados responderam que embora a instituição se estruture para dar apoio, tem muito que melhorar, pois à medida que se apresentam dificuldades, há a necessidade de buscar soluções para se construir constantemente o espaço social. Assim como identificado por Castro (2014), “as ações que visam garantir a inclusão do aluno com deficiência (...) ocorrem a partir das demandas que surgem, das novas necessidades que são apresentadas de acordo com os casos” (CASTRO, 2014, p. 60).

Um dos alunos comenta: “Minha sugestão é alertar mais os professores pra saber lidar mais com os alunos especiais e a terem interesse em aprender em como lidar na sala de aula com os alunos especiais”. (Entrevistado 6)

As dificuldades são acentuadas quando se entra na questão da mobilidade urbana para chegar até ao IFF, pois alguns entrevistados afirmam que possuem dificuldades com o transporte público. Já outros apresentam dificuldades porque moram ou trabalham em outros municípios o que demanda certo tempo em estradas diariamente, realizando movimento pendular.

Além disso, vários deles apontaram dificuldades com a acessibilidade precária ou insuficiente tanto nas vias urbanas, no percurso a ser percorrido na cidade, quanto dentro da escola. A questão da mobilidade é de suma importância para garantia do direito à cidade para pessoas com deficiência. Observa-se assim que a integração de políticas públicas é muito importante para garantir o direito à cidade por parte dessas pessoas. Mesmo que a escola faça sua parte, é necessário que haja políticas urbanas convergentes, o que se reafirma por alguns depoimentos dados, como o de um aluno com deficiência, o entrevistado 2:

O acesso, ida e vinda, como chegar e como ir embora, o transporte no geral, isso é uma grande dificuldade que a gente tem, principalmente onde moro (centro). [...] tenho usado mais o táxi, porque não tem ônibus, do meu endereço pra cá (instituição), é muito difícil ter ônibus e é uma despesa grande, que pesa bastante no orçamento. [...] Sair da minha rua pra poder atravessar o calçadão pra chegar no terminal rodoviário, atravessar aquilo pela manhã e a noite [...] a cada três passos tem que parar pra soltar o lixo dos pés. Porque tem muito lixo na rua! Principalmente na manhã e na parte da noite. Algum lixo que ficou da noite fica espalhado com vento pela manhã quando a gente tá passando. É muito dejetado. E a noite é a hora que as lojas estão fechando e descartando seus lixos é um problema! (O lixo) Que as lojas colocam na frente e aqueles que estão soltos o vento leva. E sem contar com os buracos e com os nossos acessos que, diga-se de passagem, todos os pisos tátil dão... Eles vão finalizar em algum obstáculo. Quando não estão no meio da trajetória, no final vão ter obstáculos agudo

ou grave, mas vão estar lá os obstáculos. Postes, lixeiras [...] E a travessia das ruas centrais? Não tem sinal pra portadores de necessidades (Entrevistado 2).

Ressalte-se que o informante está se referindo à parte central da cidade predominantemente comercial e de prédios históricos, onde tem sido investido pelo poder público em obras de acessibilidade em algumas vias públicas. Fato que dificilmente pode-se verificar que estejam executando nos demais bairros.

Evidencia-se o quão importante e urgente é a necessidade de melhoria e acessibilidade do transporte público e das vias públicas, ressaltando que, neste estudo, não se trata apenas de pessoas com deficiência física, as quais têm sua liberdade de ir e vir ainda mais cerceada.

Mesmo com a estrutura interna já descrita anteriormente é verificado que a escola ainda apresenta espaços sem sinalização, único elevador, rampas com inclinação fora das normas técnicas da ABNT, pouca comunicação visual ou tátil para pessoas com deficiência auditiva e visual, piso tátil em poucos lugares e que já mostram desgastes e má conservação, sinalização precária durante obras e manutenção.

Dos catorze entrevistados poucos manifestaram ser um problema a falta de capacitação de bolsistas que atuam dentro do NAPNEE. Mas alguns apresentaram como dificuldade a falta de capacitação de professores com relação a tecnologias assistivas e sobre como lidar com as necessidades educacionais especiais dos alunos, tendo uma minoria dos entrevistados informado ainda que também há professores que tiveram atitudes preconceituosas, o que demonstra a necessidade de intervenção e trabalho constante de conscientização.

A maioria dos professores do técnico tem uma restrição muito grande quanto ao portador de necessidade principalmente o deficiente visual. A conversa mais recorrente entre eles e até com a gente que é cego não tem como fazer esse curso, porque o cego não está enxergando então fica inviável dele concluir esse curso e segundo é: que se concluído o curso como o cego vai atuar nessa área no mercado de trabalho? [...] Esse ano mesmo eu tive vontade de desistir do curso, mas aí esfriei a cabeça (Entrevistado 2).

O atraso no calendário acadêmico devido à greve também foi pontuado por poucos alunos, alguns revelaram ainda dificuldades nos cursos escolhidos, principalmente quando se trata de cursos técnicos integrados ao ensino médio, com

carga horária extensa, que abrange dois turnos, dificultando a organização dos horários livres para estudar com monitores que são oferecidos pelo NAPNEE, ou para descanso ou atividades físicas. Também uma minoria apresentou dificuldades devido a tratamento de saúde e cirurgias, que ocorrem às vezes na cidade do Rio de Janeiro, a cerca de 280 km de distância de Campos.

O último eixo relacionado a oportunidades atuais e perspectivas futuras dentro e fora da instituição de ensino, o mais importante nessa pesquisa, foi dividido, na fase de análise, em algumas dimensões para se aproximar da interseção entre acesso a educação e direito à cidade: 1. Ampliação dos laços sociais: relacionamentos, informação, amizades; 2. Participação em eventos acadêmicos, atividades culturais e de lazer; 3. Participação política, estudantil, reivindicações; 4. Desenvolvimento da trajetória escolar e profissional e perspectivas futuras.

Compreende-se que a vinculação maior a estas dimensões contribuem para ampliar o direito à cidade, conforme conceituam Lefebvre (2011) e Cruz (2003). Para cada dimensão, buscamos classificar a vinculação dos alunos em diferentes graus de intensidade, conforme seus próprios relatos: se apresentavam vinculação forte, razoável ou não apresentavam.

4.4.1. Ampliação dos laços sociais: relacionamentos, informação, amizades.

A totalidade dos entrevistados afirma que o vínculo institucional com o IFF proporcionou um acesso a informação e conhecimento, bem como o apoio e a acessibilidade oferecidos muito superior ao que estavam acostumados, abrindo um leque de possibilidades e oportunidades educacionais e sociais. Ao serem abordados sobre esse assunto, surgiram respostas como: “Acesso a informação é indescritível e há uma gama infinita de acesso à informação quando você começa a frequentar os espaços que o IFF disponibiliza” (Entrevistado 9); “Tive um conhecimento muito grande que lá fora eu não tinha, adquiri muito conhecimento aqui, não sou tão tímida mais, porque antes eu era mais fechada e só falava com quem eu conhecia. Agora, aqui, não sou mais assim” (Entrevistado 6).

Por se tratar de uma escola de grande porte, pública, gratuita e considerada de qualidade reconhecida pela sociedade, o IFF é uma referência na região, atraindo interesses de estudantes de diversas realidades socioeconômicas e de diversos

municípios, o que proporciona uma rica interação social da comunidade interna e até externa.

Quando perguntado aos informantes se havia mudado algo em sua vida após a inserção no IFF com relação a relacionamentos, foram obtidas respostas positivas. Todos os entrevistados afirmam que tiveram um crescimento expressivo, seja qualitativo, seja quantitativo, de seus relacionamentos e amizades. Então, o aluno 9 declara: “Aqui aumentou absurdamente em relação a amizades, eu acho que a quantidade poderia ser maior, mas a qualidade hoje é bem maior. (...) Tem relacionamentos que passam de colegas para amigos mesmo” (Entrevistado 9).

No mesmo sentido o aluno 7 informa: “Em termos sociais, eu fiz muitas amizades, aprendi a me relacionar com pessoas diferentes de mim e aprendi a conviver com toda diferença” (Entrevistado 7). E o aluno 5 também declara que: “Agora eu tenho mais amizades e parece que eu tenho mais liberdade pra ter mais amizade, liberdade pra ter autonomia. Estou tendo mais acesso a informação, me dando mais uma visão de mundo” (Entrevistado 5).

Percebe-se também, nas falas de vários entrevistados, a preocupação social de apoiar outras pessoas da comunidade externa e interna para que também possam ter acesso a essas oportunidades.

“Desenvolvi a percepção de mim mesmo. Hoje os outros alunos falam comigo, tratam de igual para igual; é bom, eu percebo o meu próprio desenvolvimento. (...) Me reúno com outros surdos para conversar de tudo, aproveitar oportunidades para passar sinais novos, tecnologias novas e inclusive conscientizar os surdos que eles podem também coisas novas no futuro dentro do IFF, assim como eu. (Entrevistado 1)

De vez em quando juntamos os colegas e vamos fazer algumas coisas de música, estudar, fazer algumas apresentações de bairro em locais públicos. Canto e toco; eu gosto muito de guitarra, mas tenho contrabaixo e instrumentos de sopro (Entrevistado 2).

Por exemplo, no WhatsApp, eu pertencço a um grupo de argentinos que tem interesse em aprender outros idiomas, então eles ensinam o espanhol e eu ensino o português. E no Facebook eu administro uma página chamada “Cantores Cegos”, que por sinal está meio parada, pois preciso de alguém que tenha bastante conhecimento relacionado a pessoas com deficiência visual para me ajudar. A página divulga o talento dessas pessoas, e quando aparece algum vídeo, eu coloco na página. E também administro dois grupos: um que reúne pessoas que gostam de espanhol e o outro visa compartilhar filmes com áudio descrição (Entrevistado 7).

4.4.2. Participação em eventos acadêmicos, atividades culturais e de lazer.

A importância dessa dimensão está também na perspectiva da cidade enquanto lugar do encontro, da diversidade, dos momentos vividos, dos espaços públicos vibrantes, das surpresas. Isso significa que, para um estudante com deficiência, a oportunidade de participar de diferentes eventos, conhecer e interagir com distintas pessoas são aspectos essenciais que potencializam sua inserção no espaço social da cidade. Nesse sentido, foi questionado se os estudantes sentiram que essas oportunidades se ampliaram a partir da vinculação a instituição de ensino. Foi possível identificar que a maioria dos entrevistados procura se envolver nos eventos acadêmicos, científicos e atividades culturais dentro e fora do espaço da escola, inclusive em diversos lugares no território nacional.

O Entrevistado 10 destaca: “Tenho oportunidade de passear com esses amigos, de fazer visitas técnicas, sempre aproveito as oportunidades que a escola oferece, não deixo passar as viagens, vou em todas que forem possíveis”.

Verifica-se que a grande parte desses alunos já foi ou é bolsista de projetos de extensão, pesquisa, de iniciação científica ou profissional. Já participaram, inclusive, de apresentação de banners, minicursos e apresentação em eventos de extensão e pesquisa, mesmo em outros municípios ou estados. Indo ao encontro às argumentações de Rangel (2010), a participação nestes eventos estimula a interação social e a troca de experiências profissionais, além de fortalecer a filiação institucional, o que é um fator bastante favorável. Assim, o Entrevistado 14 declara que:

Você tem vários colegas, participa das redes sociais, viaja para vários congressos. O IFF mudou muito a minha vida, até minha esposa eu conheci através de um congresso em Goiânia que eu participei, pode colocar aí: até uma esposa o IFF me deu (risos).

A participação nesses eventos contribui expressivamente para que os alunos com deficiências se apropriem da cidade, experienciando novas culturas, novas informações e ampliando suas relações com outras pessoas e a sociedade em geral, se tornam mais independentes e com maior autonomia fortalecendo sua

cidadania e gerando oportunidades, comprovando abordagens de Gadotti (2005) e Rangel (2010). Sendo assim, as oportunidades surgidas com a filiação institucional têm sido aproveitadas pela totalidade dos entrevistados.

Muitos dos informantes afirmam ainda que criaram maior autonomia a partir do ingresso na instituição e que tiveram acesso aos cursos de línguas (inglês ou espanhol) do CELIFF – Centro de Línguas do IFF, que é ofertado para alunos e servidores da instituição; outros participam de cursos de música também oferecidos aos alunos, seja em canto, coral ou violão, ampliando conhecimento e cultura.

Pois segundo o Aluno 6: “Aqui me deu oportunidade à cultura, de aprender a música com aula de violão e participação de coral, essas coisas que eu não tinha oportunidade de fazer antes de entrar aqui. Trabalho como bolsista” (Entrevistado 6).

Assim, o aluno 7 aborda que: “Eu aprendi o gosto pelos idiomas, antes eu tinha inglês, mas aqui eu vejo como o inglês é ensinado de uma forma muito mais ampla e me descobri apaixonado pelo campo linguístico. Tive muito acesso a informação” (Entrevistado 7).

Segundo Santos e Cypriano (2014), entende-se que atualmente deve-se levar em conta a participação dos entrevistados nas redes sociais através do uso das tecnologias, considerando que, a rede mundial de computadores (internet) vem oferecendo possibilidades que potencializam diversas formas de relação entre as pessoas nas plataformas de interação *on-line*, como as redes sociais que oferecem condições de participação e utilização compartilhada, possibilitando a troca de conhecimentos, informação, comunicação e facilitando a socialização de forma significativa, portanto, contribuindo com dinâmicas primordialmente sociais e culturais.

Todos os entrevistados utilizam as redes sociais para interação com outras pessoas, aumentando o círculo de amizades e facilitando a comunicação, possibilitando maiores oportunidades de lazer, troca de informações e de estarem inseridos nessa importante “ferramenta de comunicação”.

Com relação ao lazer, também a maioria participa de forma efetiva ou razoável, e com muito mais frequência após ingressarem no IFF. No lazer incluem passeios e ambientes onde há o encontro com amigos e com outras pessoas ao redor favorecendo a interação com o espaço social e usufruindo daquilo que a cidade oferece, como se observa nas falas: “Vou ao cinema, vou ao shopping, pizzaria com os amigos, vou à igreja, também pertencço a um grupo jovem da igreja.”

(Entrevistado 10); “Saio para comer pizza, estar entre amigos, gosto de viajar, de estar com a família, encontrar os amigos surdos e ouvintes também.” (Entrevistado 1).

Apesar destas vantagens da filiação institucional, é possível notar também que a experiência nesses “espaços públicos vibrantes”, lugares da cidade (Lefebvre, 2011), está muito ligada à participação em eventos culturais e atividades de lazer mediante ações fomentadas no próprio âmbito escolar. As referências a atividades desta natureza fora da instituição de ensino como, por exemplo, frequência a museus, teatro, cinema, shows, etc. se mostraram menos recorrentes, haja vista ser nesse ambiente onde se intensifica a oferta de acessibilidade, destacando-se a atitudinal, estreitando os laços de amizade com demais alunos colegas de classe, bolsistas e servidores do NAPNEE que fazem parte de seus círculos e colaboram para que usufrua na forma mais intensa dos espaços urbanos com apoio à mobilidade, comunicação alternativa (áudio-descrição, LIBRAS, leitura labial, indicações táteis, etc.) contribuindo para que não estejam “invisíveis” socialmente.

Observa-se também que, como comentado anteriormente, a maioria dos alunos entrevistados são jovens e estudantes, portanto, ainda sem autonomia econômica, o que também restringe o acesso a determinados eventos que não são gratuitos ou que demandam infraestrutura de transporte coletivo que nem sempre é oferecido. Portanto, se tornam onerosas certas atividades de lazer, sendo importante destacar ainda a problemática da segurança pública onde pessoas com deficiência são mais vulneráveis e suscetíveis à violência urbana.

Além disso, devido à predominância de ambientes sem acessibilidade as pessoas com deficiências e com mobilidade reduzida (idosos, pessoas portando carrinho de bebê, gestantes, etc.) não têm seus direitos plenamente contemplados, restringindo-os apenas aos espaços democraticamente acessíveis.

O IFF vem ampliando seus projetos e ações de extensão, incentivando a interação do ambiente escolar com a cidade, estimulando que a comunidade externa frequente diversos espaços e eventos em seu próprio espaço e oferecendo à cidade projetos, cursos, experiências, arte que contribuem para a cultura da convivência e respeito às diferenças, visando colaborar com a transformação, a produção e reprodução do espaço social.

Ao enfatizar essa política, o NAPNEE reforça e participa dessa inserção social com as ações, projetos e parcerias que capacitam e colaboram para a

conscientização das pessoas com relação à inclusão educacional das pessoas com NEE e exercitando essa prática, que é uma permanente construção, onde se verifica constantemente a necessidade de buscar aprimorar-se e aplicar o conhecimento efetivamente no cotidiano dessas pessoas, contribuindo para a geração de oportunidades e experiências exitosas. Como afirma Harvey (2013):

Temos de imaginar uma cidade mais inclusiva, mesmo se continuamente fracionada, baseada não apenas em uma ordenação diferente de direitos, mas em práticas político-econômicas. Direitos individualizados, tais como ser tratado com a dignidade devida a todo ser humano e as liberdades de expressão, são por demais preciosos para serem postos de lado, mas a estes devemos adicionar o direito de todos a adequadas chances de vida, direito ao suporte material elementar, à inclusão e à diferença. A tarefa, como sugeriu Polanyi, é esferas da liberdade e dos direitos além do confinamento estreito ao qual o neoliberalismo o reduz. O direito à cidade, como comecei a dizer, não é apenas um direito condicional de acesso àquilo que já existe, mas sim um direito ativo de fazer a cidade diferente, de formá-la mais de acordo com nossas necessidades coletivas (por assim dizer), definir uma maneira alternativa de simplesmente ser humano. Se nosso mundo urbano foi imaginado e feito, então ele pode ser reimaginado e refeito (p.33).

4.4.3. Participação política, estudantil, reivindicações.

Embora haja uma percepção de que atualmente grande parte dos jovens no Brasil tem mostrado pouca participação política na sociedade, seja ela partidária, estudantil e/ou como sujeitos de reivindicações (BUTLER, PRINCESWAL, 2012)⁶, a maioria dos alunos com deficiência entrevistados demonstrou algum nível de vinculação a essa dimensão – seja na forma de um discurso de interesse, numa razoável participação ou numa atuação mais significativa.

Entre tais relatos, havia manifestação de participação em Associações voltadas para pessoas com deficiência, um declarou ter cargo em diretoria da ADVC (Associação dos Deficientes Visuais de Campos); outro manifestou que participa de uma ONG, embora tenha declarado: “Eu nunca me envolvi com partes políticas, mas procuro me informar, pois todo cidadão deve ter um conhecimento mínimo sobre tudo” (Entrevistado 7).

⁶ “A “presentificação” (ou o “imediatismo”), marco dos tempos atuais gerado devido a uma cultura que valoriza a gratificação imediata através do consumo, também impõe desafios para a participação voltada a projetos coletivos de futuro. Como relatamos aqui, para muitos pesquisadores, como também para o senso comum os jovens de hoje são mais individualistas e apáticos do que a juventude do passado”. (BUTLER, PRINCESWAL, 2012).

Ainda sobre esse mesmo tipo de questionamento, outro aluno relatou: “Tenho uma banda. [...] Além da banda entramos na instituição para portadores de necessidade visual lá do Centro, a OADV, e fomos a algumas apresentações de música pela Orquestra de Campos e lá da associação” (Entrevistado 14). Alguns alunos também expressaram envolvimento político-partidário:

Já participei do PSTU, (...) Mas é algo que eu pretendo voltar a fazer algum dia na vida, porque, querendo ou não, isso muda muito a pessoa que nós somos e nos dá outra concepção do que é sociedade, e por mais que tenha no Brasil essa coisa de que política é tudo a mesma coisa, e vi no PSTU que não, que as coisas são bem diferentes do que todo mundo pensa, e isso é muito coisa de senso comum, uma coisa que eu meio que aboli da minha vida, o senso comum sem pensar e sem refletir (Entrevistado 13).

Segundo Lira (2012, p. 20), “é fundamental a criação e manutenção de instituições que possuam maior poder representativo e mobilizem os cidadãos a uma maior participação”, colaborando para um estado democrático e não individualista. Isso significa que a instituição de ensino também deve promover esta participação, sobretudo para as pessoas com deficiência, a escola também pode ser um lugar de ampliação e exercício da cidadania.

Desta forma, quase todos os alunos com deficiência entrevistados participam ou já participaram de agremiações estudantis, de associações e organizações não governamentais (ONGs) ou de partidos políticos de grande expressão regional e nacional, inclusive com cargos eletivos na diretoria ou presidência das instituições.

Como Gil (2012, p. 102) argumenta, “se alguns jovens destes tempos vivem o individualismo e consumismo, é possível identificar também outros elementos que impulsionam a participação, pensar nas virtualidades e possibilidades contraditórias presentes num mesmo processo”.

Como já dito, o direito à educação está na essência do direito à cidade, é fundamental para que possa usufruir de outros direitos que alicerçam uma sociedade democrática (GADOTTI, 2005). Ou seja, estar filiado a uma instituição de ensino para as pessoas com deficiência deve ser uma oportunidade de exercício da cidadania, conscientização e garantia de outros direitos.

Para que isso se concretize é mister a oferta de ações inclusivas, ou seja, que haja acessibilidade. Contrariamente, a ausência de acessibilidade favorece a apatia, a falta de oportunidades de inserir-se no meio social e, conseqüentemente, pode

levar à desfiliação institucional da qual o sujeito estava integrado, mas não incluído, estava fisicamente presente no espaço, mas dele não pertencia.

No entanto, se há oportunidades criadas através do acesso à educação, e principalmente à educação com acessibilidade, os sujeitos aos quais essa pesquisa se volta – a PcD inclusa nesse processo – apresentam potencialidade de vivenciar condições de igualdade com os demais cidadãos, exercendo e exercitando seus direitos e deveres de participação na constante reprodução da cidade, colaborando inclusive com reivindicações de melhorias urbanas que tornam o ambiente social mais fraterno e democrático e com a conscientização da sociedade com relação a valorização dos direitos humanos e de cidadania.

4.4.4. Desenvolvimento da trajetória escolar e profissional e perspectivas futuras

Finalmente, a totalidade dos alunos apresentou fortemente, nas entrevistas, a percepção de que experimentaram o desenvolvimento de sua trajetória escolar e ampliação de suas perspectivas profissionais. Além disso, é interessante observar o olhar sobre si mesmo, como nos relatos dos Alunos 10 e 2:

“Acho que mudou... Em perspectiva mudou tudo, porque minha perspectiva de futuro era bem menor. Hoje em dia eu penso bem maior (...). Eu acho que a visão geral, as informações que a gente tem talvez fora daqui, sejam bem... limitadas. Quando a gente entra aqui dentro do IFF, isso muda, porque a gente vê que a gente tem condições de fazer um curso, de ser muito maior que aquilo que as pessoas achavam que... Quem não tá aqui dentro não tem a visão que a gente tem” (Entrevistado 10).

“Mudou, isso é visível. As pessoas olham para um deficiente, olham para ele e não valoriza, mesmo vendo um potencial, mas quando a pessoa independente de sua necessidade vai em busca dos seus objetivos as pessoas que vêem não esperam um progresso tão grande assim” (Entrevistado 2).

Essas falas vão ao encontro da abordagem teórica de Kaztman (2012) e Dubet (2001) que tratam sobre a convivência entre desiguais. Para Katzman, embora estivesse fazendo referência a processos de segmentação e segregação social, a ampliação dos espaços de convivência entre desiguais permite a ampliação

da consciência das pessoas sobre suas aspirações de progresso material e sobre seus direitos enquanto cidadãos. Ou seja, a ampliação da interação social permite ter acesso a outras percepções, a vislumbrar novas possibilidades e a reconhecer oportunidades. Já segundo Dubet (2001), também falando sobre as desigualdades sociais multiplicadas, a construção da consciência de si passa em alguma medida pela percepção do outro, pela necessidade de expor, constantemente, ao olhar dos outros, a identidade escolhida (DUBET, 2001, p. 13-14). Portanto, a ampliação da convivência com pessoas que não possuem deficiência ou mesmo com aquelas que possuem outros tipos de deficiência também é importante para construir a imagem de si mesmo e o próprio reconhecimento.

Sobre a estrutura institucional, os estudantes também registraram o papel fundamental do núcleo na realização de suas atividades. Assim, relatam os entrevistados 7 e 13, respectivamente:

Tive dificuldades em algumas matérias, mas graças ao apoio do NAPNEE, eu consegui superar as dificuldades que tinha e me descobri em termos profissionalizantes também. Procuo me informar, pois todo cidadão deve ter um conhecimento mínimo sobre tudo.

Desde que eu precisei do Napnee, sempre me deram todo o auxílio necessário, e isso é fundamental pra minha faculdade e pra minha vida! Se não fosse esse auxílio, eu não faria faculdade. Sem a faculdade, eu teria menos oportunidades, eu seria uma pessoa frustrada! Aqui eu to tendo oportunidades mesmo, por causa do Napnee. Mas sem o Napnee eu ficaria “de mãos atadas, de pés descalços”, não teria essa qualidade de estudos que eu tenho hoje!

Então, o Aluno 3 declara: “Aqui em questão de acessibilidade é bem melhor se você for comparar com outras escolas. É bem mais acessível. É mais porque eu queria vir pra cá mesmo, queria mesmo estudar no IFF”.

Quanto ao levantamento de ocupação profissional, 8 entrevistados são estudantes, alguns em tempo integral cursando dois cursos e ainda não trabalham, 4 deles são bolsistas na própria instituição de ensino, um é estagiário também no IFF e um é professor municipal em Macaé.

Constata-se que apenas a minoria dos entrevistados já concluiu o curso técnico, porém já possui emprego ou estágio remunerado, assim como é importante destacar que a maioria está investindo em sua profissionalização nos cursos

técnicos e/ou superiores para então buscar inserir-se no mercado de trabalho com oportunidades de melhores cargos e salários ou de aprovação em concursos públicos.

Conciliar horário escolar com trabalho principalmente para pessoas que tem mobilidade reduzida muitas vezes se torna impraticável devido tanto à deficiência em si quanto à acessibilidade e mobilidade urbanas precárias.

Outro fator que agrava a dificuldade em conquistar o primeiro emprego é a falta de experiência profissional que é constantemente exigido pelas empresas a todos os candidatos às vagas, sejam eles com deficiência ou não. No entanto, as PcDs constatam empiricamente que há necessidade de demonstrar o máximo possível de destreza, capacitação e qualificação para concorrer com as pessoas sem deficiência.

Como disposto anteriormente, é verificado que a oportunidade de trabalhar nas bolsas ou nos estágios que são oferecidos por uma instituição bem-conceituada pela sociedade e, portanto, pelas empresas também, vem a contribuir como a primeira experiência profissional de muitos de seus estudantes, inclusive com deficiências, demonstrando a capacidade de executar as tarefas. (CHRYSÓSTOMO, 2008)

Chrysóstomo (2008) afirma que todos os egressos com deficiência dos cursos dessa mesma instituição que foram entrevistados em sua pesquisa científica afirmaram que o CEFET (atual IFF) contribuiu para sua inserção no mundo produtivo privado ou para sua aprovação em concursos públicos e vestibulares.

Suas perspectivas futuras incluem continuação dos estudos ingressando em outros cursos técnicos, ingressando ou permanecendo em cursos de graduação e pós-graduação – o que foi afirmado pela grande maioria – e também incluem a aspiração por ingressar no mundo do trabalho, de preferência em suas futuras profissões, nas áreas em que estão cursando.

Assim sendo, o entrevistado 14 declara: “O IFF tem um papel muito importante para a formação das pessoas, hoje eu no meu trabalho eu emprego tudo o que eu aprendi aqui na instituição. A instituição forma pessoas em nível completo” (Entrevistado 14). O entrevistado 7 afirma: “Hoje eu sinto que eu poderia me sair bem em qualquer empresa que me contratasse, graças ao nível do ensino que eu participei aqui no IFF, aqui eu aprendi muitas coisas” (Entrevistado 7). E o Entrevistado 13: “Pretendo trabalhar, dando aula, que é o meu sonho. Poder ser um

mestre! Fico até emocionado ao pensar nisso, porque sempre amei muito dos meus professores”.

Com efeito, os informantes dialogam com projetos de médio e longo prazo, com expectativas futuras e, como decorrência, há o fortalecimento à filiação institucional, que contribui significativamente com o sentimento de pertencimento a outros espaços sociais, o que nos remete a ampliação do direito à cidade.

O ensino e a aprendizagem são reconhecidos e valorizados pelos informantes com relação à potencialidade de oportunidades e dos recursos e são assumidos ou incorporados nas práticas, ratificando as argumentações de Rangel (2010) quando afirma que o vínculo institucional fortalecido potencializa as perspectivas.

Sendo assim, foi possível observar através da pesquisa que a ampliação da vida social também se mostrou intensa para a maioria e de forma razoável para alguns, contribuindo de maneira expressiva nas relações interpessoais dentro e fora do instituto, abrangendo toda a cidade, produzindo e reproduzindo o espaço social.

Já a participação em eventos acadêmicos, científicos e culturais em diversas cidades e estados também se apresentou fortemente para a maioria. Essas atividades incluem a participação como ouvinte, mas também como palestrantes, ministrando mini-cursos e oficinas, apresentação em coral, etc. como explicitado anteriormente. Apesar dessa participação, registra-se que há uma vinculação ainda forte com aquilo que é promovido pela instituição.

Apesar das barreiras materiais e simbólicas enfrentadas (arquitetônicas, educacionais, atitudinais, etc.) é possível identificar uma tendência favorável com relação à apropriação do direito à cidade, através da participação em encontros, passeios culturais e de lazer, da arte, do saber, do conhecimento, do acesso a diversos espaços e eventos com acessibilidade física, seja arquitetônica ou urbanística ou informacional e tecnológica e conseqüentemente, com acessibilidade atitudinal.

Embora a fala dos entrevistados indique a ampliação de oportunidades, do espaço de vivência, das perspectivas futuras, podemos problematizar sua participação na vida da cidade como ainda vinculada ao espaço da instituição de ensino. A inclusão no sistema educativo se mostrou um elemento fundamental, porém ainda é possível avançar na promoção de uma educação para essas pessoas que garanta o direito à cidade para além da escola.

Portanto, as oportunidades e as perspectivas com relação ao direito à cidade se ampliam com o acesso a educação, contribuindo efetivamente para que os alunos se apropriem da cidade.

5: CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Como já posto, o objetivo geral deste trabalho foi analisar a relação entre o acesso à educação e o direito à cidade para pessoas com deficiência, ou seja, trazer elementos para compreender se o vínculo e o aprendizado em uma instituição de ensino inclusiva podem efetivamente contribuir para que as pessoas com deficiência ampliem sua participação na vida cotidiana da cidade.

A educação para pessoas com deficiência com uma perspectiva de inclusão se deu a partir da década de 90 no Brasil. Embora com amparo legal, constata-se que, atualmente, a práxis inclusiva ainda é verificada apenas em algumas instituições. Percebe-se algumas omissões, principalmente no âmbito privado. Portanto, ainda resta muito a ser alcançado em termos de se implantar escolas inclusivas, bem como, de aperfeiçoamento aonde já vem sendo praticado, uma vez que o conceito da integração e normalização ainda está muito expressivo nas escolas atualmente.

A garantia plena de tais direitos – conquistados recentemente a partir de mobilizações e participações ativas das pessoas com deficiências – tornaria possível que as pessoas com deficiência também pudesse exercer o direito à cidade, produzindo e reproduzindo o espaço social de forma democrática, onde se deveria igualar os direitos e as oportunidades, respeitando a diversidade humana, às diferenças.

Na análise do tipo de educação oferecida para pessoas com deficiência, entre as perspectivas da segregação, integração e inclusão, verifica-se que o IFF – instituição que constituiu caso de estudo nesta pesquisa, enquadra-se na última

categoria, embora ainda apresente inúmeros desafios, pois ainda há algumas dificuldades e certos avanços são necessários.

Foi possível observar que o fato de haver – em uma cidade média do interior que exerce um papel de polo educacional regional – uma instituição de ensino público nesta perspectiva torna-a uma referência no atendimento de pessoas com deficiência. Como visto, o conhecimento prévio do apoio que é oferecido pela instituição através do NAPNEE – já que esse apoio é verificado em poucos estabelecimentos ainda, mesmo os de ensino técnico e superior – foi fundamental para a escolha da instituição.

A maioria dos entrevistados possui algum tipo de ocupação na instituição analisada, e a frequência a mais de um curso, seja de forma concomitante ou não, na própria instituição de ensino analisada, mostra também a relação institucional forte.

Portanto, a procura e permanência no sistema educacional são maiores onde se encontram núcleos de acessibilidade. E a maior demanda de alunos com deficiência que buscam apoio tem sido de pessoas com deficiência visual em todas as universidades do município. Com relação à pessoa com deficiência auditiva o acesso à educação tem aumentado quantitativamente, porém de forma tímida.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi buscar informações sobre a existência de núcleos de apoio e acessibilidade em outras instituições de ensino técnico e superior no município. Não foi encontrada nenhuma universidade privada com núcleo de apoio, mesmo aquelas onde já tem alunos com NEE, descumprindo norma legal de promoção à inclusão e garantia do direito à cidade para a produção de um espaço social democrático. Nas instituições públicas foi possível notar a presença de iniciativas de apoio aos estudantes com deficiência, mas ainda carecendo de estruturação e de recursos.

É nesse sentido que a pesquisa mostrou que, sempre que possível, os alunos entrevistados tentam conciliar suas vocações com os cursos oferecidos no IFF pelo diferencial “acessibilidade”, o que também revela que as atividades, experiências e relações que a cidade tem a oferecer ficam restritas apenas aos espaços com acessibilidade, com seus direitos humanos e de cidadania não contemplados em toda a sua plenitude.

Além disso, os elementos facilitadores indicados pelos próprios estudantes com deficiência – bolsas, participação em pesquisa, tecnologias assistivas, apoio no

NAPNEE, etc. – contribuem para a permanência na escola e condições de dedicação à vida acadêmica, investimento em equipamentos que não tinham e conseqüentemente de experiências exitosas.

Mesmo com essas potencialidades identificadas em uma instituição de ensino inclusiva – como o IFF e com a atuação do NAPNEE – ainda verifica-se que a escola apresenta necessidade de melhorias, pois há espaços sem sinalização, único elevador, rampas com inclinação fora das normas técnicas da ABNT, pouca comunicação visual ou tátil para pessoas com deficiência auditiva e visual, piso tátil em poucos lugares e que já mostram desgastes e má conservação, sinalização precária durante obras e manutenção. Além, principalmente, da falta de capacitação de muitos professores com relação a tecnologias assistivas, como indicado pelos próprios alunos com deficiência.

Como já mencionado o acesso à educação inclusiva também influencia a autonomia das pessoas com deficiência. Geralmente as famílias tentam suprir as barreiras encontradas em instituições integradoras, adaptando artesanalmente recursos acessíveis ou adquirindo aqueles que se pode encontrar no mercado – o que pode onerar a renda familiar para aquisição desses recursos que deveriam ser disponibilizados pelas escolas. Além disso, há de considerar que esse apoio não é especializado, comprometendo a qualidade do ensino e a apropriação aos direitos sociais. Isso tende a contribuir para a procura em conquistar uma vaga nas instituições de ensino técnico e superior que apresentem alguma acessibilidade.

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi identificar o papel do NAPNEE na garantia das condições básicas de efetividade do acesso à educação na cidade e na região para pessoas com deficiência. Nesse sentido, foi possível notar que, embora o apoio da família sempre seja de grande importância, os estudantes afirmaram unanimemente que a dependência diminuiu e que aumentou a autonomia. Segundo os estudantes, o apoio familiar com relação aos recursos e acessibilidade se tornou menos necessário quando ingressaram no IFF, devido à atuação do NAPNEE – o que proporcionou convivência, inclusão, autonomia e oportunidades, balizando o significado de uma simples inserção institucional (BRASIL, 2013).

A autonomia, conforme Guerreiro (2012) vem através da sua inserção e filiação em uma instituição inclusiva. Muitos dos entrevistados vivenciaram os paradigmas da escola especial, da escola normativa ou integradora e, finalmente, escola mais inclusiva, somente no Ensino Médio ou após ingresso no IFF. Por outro

lado, constatou-se que aqueles que vieram de escolas inclusivas, embora com apoio muito limitado, tendem a ter mais facilidade em socializar-se, em mostrar-se com muito mais autonomia, com conscientização de cidadania e pertencimento à cidade.

Outro objetivo deste estudo foi avaliar a percepção dos estudantes sobre suas oportunidades e experiências com relação ao direito à cidade, a fim de identificar as mudanças ocorridas em suas vivências na cidade. Para tanto, algumas dimensões foram analisadas a fim de aproximarmos-nos dessa relação.

Quanto à ampliação dos laços sociais, observou-se que o acesso à escola inclusiva ampliou a quantidade e qualidade dos relacionamentos sociais e amizades, segundo os estudantes analisados; da mesma forma o acesso a informações também se desenvolveu, o que certamente teve impacto nas perspectivas futuras.

A participação em eventos, atividades culturais e de lazer dentro e fora da instituição de ensino também contribuiu expressivamente para que os alunos com deficiências se apropriem da cidade, comprovando abordagens de Gadotti (2005) e Rangel (2010) sobre a importância da educação inclusiva e da filiação institucional. Sendo assim, as oportunidades surgidas com a filiação institucional têm sido aproveitadas pela totalidade dos entrevistados.

Quanto à participação política, os alunos com deficiência entrevistados apresentaram algum nível de vinculação a essa dimensão – seja na forma de um discurso de interesse, numa razoável participação ou numa atuação mais significativa. Foram citadas participações em ONG, partidos políticos e associações voltadas para demandas específicas das pessoas com deficiência quanto para outros tipos de demandas, culturais, por exemplo.

A totalidade dos alunos apresentou fortemente, nas entrevistas, a percepção de que experimentaram o desenvolvimento de sua trajetória escolar e ampliação de suas perspectivas profissionais. Portanto, a ampliação da interação social permite ter acesso a outras percepções, a vislumbrar novas possibilidades e a reconhecer oportunidades.

Portanto, ao analisar se o acesso à educação por parte da pessoa com deficiência é uma forma de contribuir para garantia do direito à cidade, foi possível verificar a confirmação da hipótese colocada, uma vez que para pessoas com deficiência o acesso à educação abriu muitas portas de inserção não apenas educacional e profissional, mas também o acesso a outras experiências pessoais, sociais e de vivência na cidade, ou seja, ampliação do direito à cidade.

Sendo assim, a filiação Institucional dos alunos entrevistados com o IFF vem ampliando a inserção na cidade compreendida como espaço social, já que vem exercitando o conceito de inclusão onde é disponibilizada a acessibilidade para que haja uma real inserção educacional, o que é muito significativo para esses alunos que encontram diversas barreiras.

As oportunidades surgidas com a filiação institucional são de grande relevância haja vista que muitos alunos com ou sem deficiência têm perfil socioeconômico e cultural, ou contexto familiar, que não permitiriam por si só oferecer acesso à cultura mais formal como teatro, museus, viagens, etc. que demandam certo aporte de recursos. Também é preciso considerar que são estudantes, muitos jovens ou adolescentes, que estão investindo em sua educação e não possuem ocupação profissional, apresentam assim perfil econômico que não permite acesso aos espaços de consumo, quando a cidade é pensada e realizada na perspectiva do valor de troca, com limites de acesso, seja econômico, de acessibilidade ou mobilidade. Com isso, é notório que a participação em ambientes sociais ainda é restrita quando se trata de “ir para a cidade”.

Com a diversidade de uma escola inclusiva, tanto os estudantes com deficiência quanto seus colegas de classe e toda a escola experimentam uma convivência que pode vir a ser reproduzida nos demais espaços sociais, contribuindo para fortalecer laços de relacionamentos e contatos inter-pessoais, trocas e interação entre todos.

Apesar desses desafios, alguns desses alunos costumam participar ativamente de eventos culturais, principalmente ligados a música, teatro, literatura e outras artes, oferecendo contribuições à cidade, enriquecendo seu valor de uso, dialogando com a teoria de Lefebvre. Além disso, têm participação política e associativa demonstrando conceitos críticos e reivindicatórios, não apenas no sentido de serem assistidos.

Verifica-se com a análise dessa pesquisa que o NAPNEE do campus Campos-Centro do IFF vem contribuindo para que o acesso à educação por parte dos estudantes com deficiência crie oportunidades para esses sujeitos de se apropriarem da cidade – para produzirem, reproduzirem e usufruírem do espaço social da cidade, confirmando o que alguns autores como Lefebvre (2011) e Cruz (2003) indicam. O acesso que lhes é disponibilizado na educação cria oportunidades, propiciando que se tornem pessoas conscientes e potencialmente

transformadoras. Inclusive fazendo pensar em uma cidade cada vez mais acolhedora e democrática onde cada cidadão possa transitar e ir às festas, às manifestações, aos espetáculos, às feiras e ao mercado, às praças, às ruas, ou seja, “ir para a cidade” numa verdadeira efervescência de vida com toda a sua diversidade existente.

Finalmente, no que concerne, sobretudo, a esta dimensão relacionada à ampliação das oportunidades atuais e perspectivas futuras, os dados analisados permitem sugerir que há uma relação entre essa dimensão e o acesso à educação através da filiação institucional. Mas é possível problematizar também que a participação desses alunos na vida da cidade ainda se encontra bastante vinculada ao que é oferecido ou promovido pela instituição de ensino – eventos, viagens, lazer, relacionamentos, etc. A inclusão no sistema educativo se mostrou um elemento fundamental, porém ainda é possível avançar na promoção de uma educação para essas pessoas que garanta o direito à cidade para além da escola.

Importante destacar que políticas públicas estão sendo implantadas para garantia desses direitos e, sobretudo, as instituições públicas vem buscando apoiar o acesso à educação por parte dos estudantes com deficiência e, de forma mais ampla, por parte de todos aqueles que tenham NEE. No entanto, a acessibilidade ainda é deficiente, havendo melhorias de forma gradativa e lenta, inclusive com relação à questão arquitetônica, para garantir os direitos de ir e vir.

Como visto, por exemplo, o percurso a ser percorrido na cidade, de diferentes origens com destino à escola, mostra uma acessibilidade precária ou insuficiente tanto nas vias urbanas como no transporte público – o que também pode contribuir para desestimular pessoas com deficiência física, principalmente aquelas que fazem uso de cadeira de rodas, a buscarem o espaço social e educacional. Portanto, políticas públicas abrangentes, pensando em outros espaços sociais da cidade, também são necessárias.

Mesmo para estes estudantes com deficiência que desfrutam das oportunidades de uma instituição de ensino inclusiva e veem suas perspectivas futuras ampliadas, a cidade, entendida como espaço social, está acolhendo e criando oportunidades à participação desses cidadãos? Quais as perspectivas de usufruir desse espaço amplo, além da escola? Qual a percepção das pessoas com deficiência com relação a essas questões na perspectiva do direito à cidade?

6: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA NACIONAL DE PETRÓLEO, GÁS NATURAL E BIOCOMBUSTÍVEIS. **Boletim da Produção de Petróleo e Gás Natural**. Rio de Janeiro: ANP, 2015. 21 ago. 2015. p. 9. Disponível em: < <http://www.anp.gov.br/?dw=69701>. >. Acesso em: 12 mar. 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. 97 p.

_____. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. 148 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

_____. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **A educação no Brasil**: breve histórico, 199?. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista1-mat4.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2015.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. _____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 6 maio 2015.

_____. _____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 6 maio 2015.

_____. _____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. _____. **A lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência:** lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 4 jan. 2015.

_____. _____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. _____. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **Cartilha do Censo 2010.** Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/cartilha-do-censo-2010-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

_____. _____. _____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. _____. _____. Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_enerico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf>. Acesso em: 14 abr2015.

BRESCIANI, Maria Stella. Cidade e história. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org.). **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: FGV, 2002, p. 16-35. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1264.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2004. Disponível em: <<https://direitofma2010.files.wordpress.com/2010/05/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf>>. Acesso: 5 jan. 2015.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

BUTLER, Udi Mandel; PRINCESWAL, Marcelo. Culturas de participação: jovens e suas percepções e práticas de cidadania. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 27, 2012, p.101-126. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Butler_Princeswal1.pdf> Acesso em: 02 ago 2015

CARDOSO, Adalberto. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Caderno CRH**, Salvador-BA, v. 26, n. 68, p. 293-314, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792013000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 6 maio 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro. **Deficiência e capacidade: o ingresso de estudantes com deficiência visual na universidade**. 2014. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2014.

CHRYSÓSTOMO, Márcia Regina. **A educação profissional inclusiva como política de acessibilidade e permanência das pessoas com deficiência no mundo do trabalho**: a experiência do CEFET. 2008. 107 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Políticas) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2008. Disponível em: <<http://uenf.br/pos-graduacao/politicas-sociais/files/2015/06/M%C3%81RCIA-REGINA-CHRYSC3%93STOMO-SILVA.pdf>>. Acesso em: 02 ago 2015

CORDEIRO, Heron Silva. **Acessibilidade**: da legislação à prática de projetos na cidade de Salvador. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CREMONESE, Dejalma. A difícil construção da cidadania no Brasil. **Revista Desenvolvimento em Questão**, Ijuí: v. 5, n. 9, jan-jun. 2007, p. 59-84. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/137>>. Acesso: 5 jan. 2015.

CRUZ, José Luis Vianna. **Projetos nacionais, elites locais e regionalismo**: desenvolvimento e dinâmica territorial no Norte Fluminense. 331 f. 2003. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.17, p.5-19, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 02 ago 2015

ENGELS, F. A situação da classe trabalhadora da Inglaterra. In: FERNANDES, F. (org.). **Karl Marx F. Engels história**. São Paulo: Ática, 1989.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **O direito das pessoas com deficiência de acesso à educação**. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15675-15676-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **O direito das pessoas com deficiência à educação.** São Paulo: Superior Tribunal de Justiça, 2006. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15675-15676-1-PB.pdf>>. Acesso em 9 jan. 2015.

FRANCISCHINI, Nadialice. **Análise descritiva sobre as gerações dos direitos fundamentais.** Disponível em: <<http://revistadireito.com/analise-descritiva-sobre-as-geracoes-dos-direitos-fundamentais/>>. Acesso: 5 jan. 2015.

FREITAG, Bárbara. **A teoria das cidades.** Campinas: Papirus, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 16 out. 2014.

GALVÃO FILHO, Teófilo A; DAMASCENO, Luciana L. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação espacial. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPACIAL, 3, 2002, Fortaleza. **Anais...** Brasília: MEC, 2003

GIL, Carmem Zeli De Vargas. Participação juvenil e escola: os jovens estão fora de cena? **Revista Última Década (CIDPA)**, Valparaíso, n.37, p.87-109, dez. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 02 ago 2015

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: MARICATO, Ermínia et al. **Cidades rebeldes:** passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 27-34.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

HOLANDA, Sérgio Buarque de, 1902-1982. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 8 jul. 2014.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2013, p.125. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=266778> Acesso em: 02 set 2015

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KAZTMAN, R. Territorio y cohesión social en las grandes ciudades de América Latina. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (ANPOCS), 36, 2012, Águas de Lindóia-SP. **Anais...** Águas de São Paulo: ANPOCS, 2013.

KÜMPEL, Vitor Frederico; SOUZA, Luiz Antônio de. **Direitos humanos**: conceito e evolução histórica. Disponível em: <http://servicos.damasio.com.br/cursoapostilado/pdf/EAD_200_humanos.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2015.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2011.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

LIRA, Rodrigo Anido. **Representação, participação e cooptação nos conselhos municipais em Campos dos Goytacazes**. 123 f. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes-RJ, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 6 maio 2015.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania e classe social**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, mayo-ago., 2010, p. 93-109.

MORAES, Alexandre. **Direito constitucional**. 30. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

NERY JUNIOR, Nelson; NERY, Rosa Maria Andrade. **Código de processo civil comentado e legislação processual civil em vigor**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

OLIVEIRA, Erival da Silva. **Direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2015.

PINHEIRO JÚNIOR, Fernando Antônio França Sette. **A evolução das políticas sociais no Brasil**: o período de 1930 a 2010. Disponível em: <<http://web.cedeplar.ufmg.br/cedeplar/seminarios/ecn/ecn-mineira/2014/site/arquivos/a-evolucao-das-politicas-sociais-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>> Acesso em: 5 jan. 2015.

RANGEL, André da Silva. Escola, jovens e mercado de trabalho: desfiliação institucional na baixada fluminense. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles; IPPUR/UFRJ, 2010, p. 225-248.

RESENDE, Ana Paula Crosara (Coord.); VITAL, Flavia Maria de Paiva (Coord.). **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. 164 p.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. Democracia e segregação urbana: reflexões sobre a relação entre cidade e cidadania na sociedade brasileira. **EURE**, Santiago, v. 29, n. 88, p. 79-95, 2003.

RODRIGUES, Olga Maria P. R.; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.; SANTOS; Danielle A. N. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva**: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. UNESP, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

SANTOS, Camila Ribeiro dos; GOMES, Renata Pessanha. **Inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de química**. 2013. 100f. Monografia (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 122, 1997? Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SANTOS, Francisco Coelho dos; Cypriano, Cristina Petersen. Redes sociais, redes de sociabilidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n.85, jun, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso: 02/09/15

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

_____. . **Inclusão no lazer e turismo**: em busca da qualidade de vida. São Paulo: Áurea, 2003, p. 39-42.

SOARES, Maria Victoria de Mesquita Benevides. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 39-46, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/715/731>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 maio 2014.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Redes e cidades**. Araraquara, SP: UNESP, 2008.

TONUCCI, João. **Henri Lefebvre e a atualidade urgente do direito à cidade**. Disponível em: <<https://olhorua.wordpress.com/author/jontonucci/>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

ANEXO I: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNOS ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE APOIO A PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NAPNEE): CAMPOS-CENTRO – IFF

1: Como foi o processo de entrada nesta instituição de ensino (motivação, perspectivas) e:

(a). Por que escolheu esta?

(b). Qual curso você faz e por que escolheu este?

2: Você acha que entrar em uma instituição pública de ensino técnico e superior pode modificar a vida de uma pessoa com deficiência (para além do processo educativo em si)?

(a) O que mudou na sua vida após a inserção na instituição (amizades, relacionamentos, perspectivas, acesso a informações, oportunidades, etc.)?

3: Você trabalha (Caso sim, qual ocupação? Foi obtida após inserção na instituição? Está relacionada com o curso?)

4: O que você faz além de estar estudando ou trabalhando (atividades culturais, lazer, esportes, redes sociais virtuais)?

(a). Você já fazia essas coisas antes de estudar aqui?

5: Tem participação política e/ou política estudantil ou alguma associação?

6: O que você pretende fazer após o término do curso?

I: Antes do curso: origens

1: DEFICIÊNCIA: Qual é a deficiência que você tem? Desde quando a possui? Realiza tratamentos específicos?

2: ESCOLA ANTERIOR: Como foram seus estudos antes de entrar nessa instituição: estudou anteriormente em escola pública ou particular? Ela era Especial, Integradora ou Inclusiva?

3: FAMÍLIA: Sua família te auxilia nos estudos? Como?

II: Inserção institucional

1: DIFICULDADES: Enfrentou para se manter na universidade/curso técnico? Quais?

2: FACILITADORES: Houve/há elementos (programas, bolsas, pessoas, recursos, família, etc.) que facilitaram sua permanência na instituição de ensino? Quais?

(a). Quais recursos didáticos acessíveis lhe são oferecidos?

3: RELACIONAMENTOS: Qual a sua relação com colegas, professores e funcionários? NÚCLEO: Qual a sua avaliação do NAPNEE – Núcleo de apoio a pessoas com necessidades educacionais especiais?

III: Dados complementares

(1) IDADE:	(2) SEXO:	(3) ESTADO CIVIL:	(4). SE TIVER DOMICÍLIO EM OUTRO MUNICÍPIO: VIAJA DIARIAMENTE?