



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**UMA LEITURA SOCIOLÓGICA DA CONSTRUÇÃO DO  
ESPAÇO ESCOLAR À LUZ DO PARADIGMA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

**Katiuscia C. Vargas Antunes**

**Rio de Janeiro  
Julho de 2007.**

**UMA LEITURA SOCIOLÓGICA DA CONSTRUÇÃO DO  
ESPAÇO ESCOLAR À LUZ DO PARADIGMA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Rosana Glat.

Rio de Janeiro, julho de 2007.

*A todos os alunos do CIEP que me ensinaram a ver o mundo com outros olhos. Aos meus pais e ao meu grande companheiro, Bruno.*

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus por cada dia de inspiração que me concedeu para construir este trabalho.

A Rosana, minha orientadora, que me conduziu com atenção e carinho pelos caminhos da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa por ter me proporcionado importantes discussões e reflexões sobre a temática da Educação Inclusiva.

Se hoje tenho o prazer de concluir este trabalho, devo dizer que o mérito não é apenas meu, mas de todos que participaram direta ou indiretamente desta caminhada. Apenas uma palavra pode resumir o que eu gostaria de dizer a todos: obrigado!

*“Nós vos pedimos com insistência:  
Não digam nunca: isso é natural!  
Diante dos acontecimentos de cada dia,  
Numa época em que reina a confusão,  
Em que corre sangue,  
Em que o arbitrário tem força de lei,  
Em que a humanidade se desumaniza,  
Não digam nunca: isso é natural!  
Para que nada passe a ser imutável”.*  
*(Bertolt Brecht)*

**Defesa de dissertação:** Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva.

**Elaborada por Katiúscia C. Vargas Antunes**

**Aprovada pela banca examinadora em 04 de julho de 2007.**

---

Orientadora Professora Doutora Rosana Glat (UERJ)

---

Professora Doutora Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

---

Professor Doutor Luiz Antonio Gomes Senna (UERJ)

## Resumo

No intuito de contribuir para a problematização da Educação, numa perspectiva sociológica, a dissertação em tela consiste numa análise da construção do espaço escolar, buscando explicitar se a maneira como este foi e/ou é construído e organizado propicia a marginalização ou a inclusão social dos indivíduos que dele fazem parte. O recorte foi feito a partir da realidade vivenciada pelos portadores de necessidades especiais no espaço escolar. A pesquisa de campo foi realizada numa escola regular da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro, localizada na zona oeste da cidade. Participaram da pesquisa a equipe de gestão da escola (Diretora, Coordenadora Pedagógica e Diretora Adjunta) e duas professoras de turmas regulares que tinham alunos com necessidades especiais incluídos. Para realizar este trabalho foi adotada a pesquisa qualitativa, pautada numa abordagem etnográfica, que se constituiu num trabalho de observação participante, realização de entrevista semi-estruturada, análise documental e análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Desvelar o discurso encoberto pela construção do espaço escolar e a sua organização foi o que impulsionou todo o processo de análise, visto que numa perspectiva de construção social do espaço, é necessário analisá-lo como uma forma de comunicação, um discurso que deve ser lido criticamente. Nas suas dimensões física e social o espaço é, ao mesmo tempo, determinado e determinante das relações que se imprimem entre os indivíduos na escola e fora dela.

**Palavras-chave:** espaço escolar, Educação Inclusiva, acessibilidade, marginalização e inclusão social.

## Abstract

Willing to contribute to the discussion of educative process on a sociological basis, the current thesis consists of an analysis about the construction of the schoolhouse space, trying to elicit if the way it was build and organized contributes to the social inclusion or exclusion of the individuals that are part of it. The emphasis was given concerning the reality lived by impaired children, holders of special needs. Field research was conducted in a public regular school maintained by the city of Rio de Janeiro, located at the western sector of the city. Members of the school staff have helped conducting the research (principal, pedagogical coordinator and joint-director) and also, two teachers who had impaired students among their regular students. In order to accomplish this task, we adopted qualitative analysis as a method of evaluation, using an ethnographical approach that consisted in a work of observation and participation, usage of semi-structured interviews, documental analysis and discussion of the results obtained from interviews. Uncovering the discussion about schoolhouse building and its organization is what has driven our process of analysis, however in a perspective of social construction of the space it is necessary to analyze it critically, as a form of communication. In its physical and social dimensions, space is at the same time, determined and determinant of the relations established between individuals within an without the school.

**Keywords:** schoolhouse space, Inclusive education, accessibility, social inclusion and exclusion.

## Sumário

<i>Apresentação</i> .....	10
<b><i>CAPÍTULO I</i></b> .....	<b>14</b>
<b>1) Questões da pesquisa</b> .....	<b>14</b>
1.1) Da metodologia .....	15
<b><i>CAPÍTULO II</i></b> .....	<b>24</b>
<b><i>Capítulo III</i></b> .....	<b>33</b>
<b>1) O paradigma da inclusão e sua influência na educação</b> .....	<b>33</b>
1.1) A trajetória da inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais no Brasil .....	40
1.2) Os múltiplos sentidos da inclusão .....	45
<b><i>Capítulo IV</i></b> .....	<b>52</b>
<b>1) O espaço socialmente construído</b> .....	<b>52</b>
1.1) O espaço escolar.....	55
<b><i>Capítulo V</i></b> .....	<b>67</b>
<b>1) A contextualização dos espaços</b> .....	<b>67</b>
1.1) A Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro: uma breve descrição.....	67
1.2) A escola-campo: construção, organização e usos deste espaço.....	71
1.3) A escola-campo .....	74
1.4) O espaço escolar pelo do olhar dos sujeitos da pesquisa.....	78
1.5) Espaço escolar e acessibilidade .....	81
1.6) O espaço escolar que temos e o que queremos.....	84
<b><i>Considerações finais</i></b> .....	<b>87</b>
<b><i>Referências bibliográficas</i></b> .....	<b>91</b>
<b><i>Documentos pesquisados</i></b> .....	<b>96</b>
<b><i>Anexos</i></b> .....	<b>97</b>

## **Apresentação**

Ao optar por fazer minha graduação em Ciências Sociais, assumi o compromisso de me aprofundar nas questões relativas à dinâmica do funcionamento da sociedade e, também, oferecer alguma contribuição para tentar minorar os problemas existentes nesta mesma sociedade tão complexa da qual fazemos parte. Compartilhando do pensamento de Paulo Freire, acredito que somente a partir do momento em que somos sujeitos da transformação social é que esta realmente se efetiva. Assim, ao voltar meu olhar para os caminhos que trilhei nos anos de graduação em Ciências Sociais, acredito que a Educação seja uma importante esfera de atuação para que essa mudança ocorra.

A partir de então, comecei a me envolver com as questões educacionais, principalmente no que concerne à problematização da educação e, mais precisamente, da instituição escola para que o acesso e a permanência de todos, independente de sua condição social, econômica ou existencial, na escola, possam ser garantidos.

A afinidade com temáticas educacionais me fez estar em constante contato com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora desde os primeiros períodos da minha graduação. Foi assim que, em março de 2001, tive contato com o Núcleo de Educação Especial – NESP – onde dei início à minha trajetória de pesquisa na área educacional.<sup>1</sup>

Já no mestrado, integrando a linha de pesquisa **Educação Inclusiva: ciência e cultura da inclusão escolar** passei a conhecer uma outra realidade – a do município do Rio de Janeiro – e a interagir com novos pesquisadores que, como eu se esforçam para construir conhecimento acerca da educação e mais precisamente, sobre a educação dos alunos com necessidades especiais. Nossas discussões ao longo desses dois anos foram imprescindíveis para ampliar meus horizontes e definir com clareza as minhas pretensões como pesquisadora.

Percebo a necessidade de se desenvolver ações voltadas para a construção de uma escola aberta à diversidade e que proporcione uma formação de qualidade para todos os alunos. Desta forma, penso que a interdisciplinaridade entre a área de

---

<sup>1</sup> Neste Núcleo atuei como bolsista de iniciação da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais nos projetos “A Educação Especial na Década de 1960: um estado da questão” e “A Educação especial no cenário da década de 1970”. Além disso integrei a equipe do projeto de pesquisa “Uma leitura crítica da Educação Especial a caminho da inclusão” financiado pelo CNPq.

Ciências Sociais e Educação tem muito a contribuir para o debate educacional. É com este intuito que me dispus a aprofundar meus conhecimentos na área da pesquisa educacional, mais precisamente no que se refere ao estudo das instituições escolares e o seu papel na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Assim, apresento neste trabalho um estudo pautado numa leitura sociológica da construção do espaço escolar, considerando sua edificação e os usos que são feitos deste espaço, e como este pode influenciar no processo de marginalização ou inclusão social dos indivíduos. Neste caso direcionei o meu olhar para os alunos com necessidades especiais<sup>2</sup>, visto serem estes, em toda a história da educação, sujeitos marginalizados do sistema escolar. Quero deixar claro que quando falo em construção do espaço escolar, estou me remetendo à sua edificação e aos usos que são feitos desta.

Assim, frente às transformações que vêm se processando na atualidade no âmbito educacional, percebo que é importante o aprofundamento neste tema, procurando, através da pesquisa, desvelar o discurso que está por trás da construção do espaço escolar para, então, entender qual é a pretensão da escola, como instituição social, em formar pessoas inseridas na sociedade, atuando diretamente neste complexo cenário.

Importa ressaltar que a presente pesquisa é parte integrante de um projeto mais abrangente, intitulado “*Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*”, desenvolvido pela linha de pesquisa **Educação Inclusiva: ciência e cultura da inclusão escolar**, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, voltada para o estudo da inclusão escolar de alunos com deficiência, a qual vem empreendendo uma investigação ampla na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

A partir da minha inserção neste projeto pude definir o *locus* do meu trabalho e delimitar os objetivos deste. Optei por pesquisar uma escola da Rede Pública Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro localizada na Zona Oeste da

---

<sup>2</sup> O termo necessidades especiais será empregado neste trabalho no lugar da expressão portador de deficiência, embora tenha clareza de que conceitualmente essas expressões se diferem. O que ocorre é que quando se fala de inclusão escolar as pessoas com deficiência também são consideradas portadoras de necessidades especiais.

Cidade, mais precisamente na Cidade de Deus. A partir desta escolha bem como da opção metodológica pela pesquisa qualitativa pautada na abordagem etnográfica iniciei a minha caminhada rumo ao processo investigativo.

Tendo como referência o que foi explicitado acima, vale ressaltar minha preocupação em investigar o espaço escolar como um mecanismo de marginalização ou inclusão social. Por essa afirmativa, me propus a fazer uma leitura sociológica da construção do espaço escolar, sua dinâmica, seu funcionamento, suas estratégias de ordenação espacial e o discurso que está por trás de toda esta estrutura.

Por que o espaço escolar? Contrariando o que muitos pensam, o espaço escolar configura-se num importante componente do processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, não apenas pela acessibilidade que este proporciona a tais alunos, mas pelas intenções inscritas na sua arquitetura e organização. O espaço pode ser considerado um texto, um discurso que fala sobre determinada época e traz em si intenções, ideologias, marcas sociais que nos ajudam a entender a dinâmica da instituição escola. No decorrer da pesquisa percebi que o espaço escolar é mais “vivo” e dinâmico, traz informações sobre o cotidiano da escola que muitas vezes desprezamos por acreditar que o espaço é algo estático, “frio”, mórbido, “mudo”. *“É nesse domínio dos silêncios ordinários que se encontra a potencialidade da escuta”*. (SOUZA, 2005, p. 8)

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: o primeiro capítulo em que são apresentadas as questões principais da pesquisa, a metodologia que norteou todo o trabalho e a contextualização dos espaços de pesquisa e da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O segundo capítulo em que é realizada uma reflexão teórica sobre a temática da inclusão na perspectiva da sociedade moderna. No terceiro capítulo é desenvolvida uma análise da influência do paradigma da inclusão na educação e da trajetória da inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais no Brasil. Além disso, são apresentados dados que revelam os múltiplos sentidos da inclusão. No quarto capítulo é realizada uma análise do espaço como produto social bem como do espaço escolar. O quinto capítulo apresenta uma discussão sobre o espaço da escola campo e os discursos dos sujeitos da pesquisa em que são apresentados e discutidos os múltiplos sentidos dados pelos sujeitos ao espaço e, particularmente, ao espaço escolar. Por fim, são apresentadas as considerações finais, muito mais para apontar a

necessidade de continuar a discussão sobre o tema do que propriamente para concluir.

## CAPÍTULO I

### Percurso metodológico

*“O caminho se faz ao andar. Para dar respostas a essas perguntas é necessário indagar e investigar. Refletir e constatar. Escrever e esperar. Esperar que o pensamento amadureça e esperar as respostas de outros. Nunca o Silêncio”.*  
(VIÑAO, 2001, p.14)

#### 1) Questões da pesquisa

A inquietação pelo tema desta pesquisa vem desde os tempos da Graduação e ganhou força à medida que eu ia me enveredando pelos estudos sobre Educação Especial e da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. A questão primeira que me levou à presente investigação já foi explicitada na apresentação. Entretanto há necessidade de retomá-la neste momento: a escola, a partir da construção e ordenação do seu espaço, pode desenvolver mecanismos e estratégias de exclusão ou inclusão social dos alunos com necessidades especiais?

A partir deste questionamento voltei minha atenção para a condição dos indivíduos com necessidades especiais dentro dessa dinâmica de construção e organização do espaço escolar. Muitas vezes verificamos a exclusão desses indivíduos na sociedade, ocupando espaços restritivos e segregacionistas. Assim, inúmeras questões tomaram conta dos meus pensamentos e me envolveram ainda mais neste universo instigante da pesquisa.

Comecei a refletir e a procurar respostas para compreender o modelo arquitetural a partir do qual a escola foi construída. A partir dessa compreensão, objetivei verificar como os critérios de organização de turmas adotados pela escola e como a disposição dos alunos em sala de aula influenciam a construção do espaço escolar. Também no que se refere à organização do espaço escolar foi interesse observar a existência de classes especiais no espaço da escola regular, sua localização. Finalmente, foi também meu objetivo analisar, se a construção do

espaço escolar tem se efetivado considerando os princípios de acessibilidade e diversidade difundidos pelo paradigma da inclusão e previstos pela legislação.

Esse estudo me levou a diversos trabalhos sobre o espaço escolar, sua construção e organização. No entanto, não foi possível encontrar uma discussão dessa temática na perspectiva da inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais. Penso que a originalidade desse olhar sobre o espaço escolar está exatamente no fato de voltar a atenção para os alunos com necessidades especiais e realizar uma discussão para além da temática da acessibilidade, mas que perpassa por uma leitura do espaço escolar como uma forma de comunicação, um discurso que tem muito a informar sobre o cotidiano dos alunos com necessidades especiais na escola.

Pois bem, estava lançado o desafio e, a partir de então, iniciei o percurso da pesquisa, investigando e coletando dados necessários à compreensão da construção e organização do espaço escolar numa perspectiva sociológica, contemplando os princípios do paradigma da inclusão. Foi um longo caminho que partiu da escolha do tema, passando pela opção metodológica, a delimitação do *locus* da pesquisa, o trabalho de campo, a análise e interpretação dos dados, até a construção da dissertação e a tentativa de esboçar uma conclusão sobre o tema. Digo tentativa porque ainda ficaram muitas questões que mereceriam atenção, mas que fugiam ao objetivo principal dessa pesquisa.

### **1.1) Da metodologia**

O presente trabalho, considerando os seus objetivos e o tema a ser abordado, se insere em uma perspectiva de pesquisa, em que a construção social do conhecimento dá-se de maneira dialógica, numa interação entre sujeito e objeto do conhecimento; partindo da desconfiança das certezas historicamente construídas.

Nas palavras de Pontes (2002 *apud* Pletsch, 2005, p. 43), a pesquisa é:

Um convite à busca antes do que à certeza e priviligia, como nunca dantes o fizera, a multiplicidade, a polifonia, a descentralização do sujeito e da razão. O duvidar sobre a dúvida, a perda das certezas e das meta-narrativas, introduzem aquilo que se pode chamar de processos de segunda ordem, ou seja, a reflexividade sobre a

reflexividade (...) e a ciência reconhece-se como não suficiente se tomada como referência à legitimação do conhecer. É olhada e olha-se como constituída e constituinte nas/das redes de poder, reconhecendo-se como efeito de regimes de verdades antes do que fontes de verdades. A ciência revela-se contingente e não auto-avaliativa; mostra-se como construção social.

Diante do exposto, optei metodologicamente pela abordagem etnográfica que se insere no campo da pesquisa qualitativa. A escolha dessa metodologia deve-se ao fato de que é preciso considerar a necessidade de entendermos as relações entre os sujeitos partícipes da pesquisa e desses com o espaço escolar do qual fazem parte; procurando compreender e desvelar os significados de suas práticas sociais.

De acordo com Monteiro (1998, p. 7), a pesquisa qualitativa é aquela “*cujas estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão do sentido dos fenômenos sociais para além de sua explicação, em termos de relações de causa-efeito*”. No caso da educação, pela sua característica histórica de desenvolvimento e pela experiência humana nela envolvida, é preciso, mais do que explicar os eventuais resultados da pesquisa, compreender o sentido dos fenômenos sociais.

A pesquisa qualitativa como metodologia de investigação estuda os fenômenos no seu ambiente natural, levando em consideração os diversos componentes sociais, culturais e políticos que, a todo instante, interagem com os fenômenos ou objeto de estudo, influenciando-se mutuamente. Muitas são as características da pesquisa qualitativa, dentre as quais cabe ressaltar cinco principais manifestações desta modalidade de investigação descritas por Bogdan e Biklen (1994):

- 1) Na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural e, o pesquisador, é o principal instrumento no processo de investigação. O importante para o pesquisador é captar a realidade tal como ela se apresenta e o seu olhar sobre esta realidade, seu posicionamento diante do objeto de pesquisa é definidor do conhecimento que se busca construir.

- 2) A investigação qualitativa é descritiva, portanto, é marcada pela riqueza de descrições oriundas dos dados coletados em campo.

- 3) O interesse da pesquisa qualitativa volta-se mais para o processo de investigação e para a importância das relações sociais presentes neste processo.

4) Os dados são analisados de forma indutiva, sem a intencionalidade de comprovar hipóteses pré-estabelecidas. Ou seja, o pesquisador não procura ajustar os dados de suas possíveis hipóteses, mas os interpreta e analisa sem a preocupação de confirmar ou falsear uma formulação prévia;

5) Na pesquisa qualitativa importa ao pesquisador a compreensão do sentido que os atores envolvidos num determinado cotidiano dão às suas vidas. Assim, o pesquisador que se dispõe a realizar esse tipo de estudo precisa priorizar a sua subjetividade. Isso implica num olhar atento e cuidadoso para o não-dito, o não-explicito. Para o silêncio que muitas vezes diz mais do que um depoimento.

Desse modo, quando o pesquisador se interessa por investigar um determinado tema sua atenção volta-se para a verificação de como este tema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

No entendimento de Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo marcado por significados, crenças, valores e atitudes. Isso equivale a dizer que ela se preocupa com as dimensões do real que não podem ser quantificadas, não podem ser reduzidas à simples operacionalização de variáveis.

Para fazer a descrição e análise do espaço escolar foi realizada uma pesquisa etnográfica. Este tipo de estudo busca fazer uma descrição densa do espaço sócio-físico, assim como permite identificar, neste caso, o comportamento dos indivíduos a partir da maneira como se organizam no espaço escolar.

A etnografia é um tipo de investigação que surgiu a partir de estudos antropológicos que tinham por finalidade pesquisar a sociedade e sua cultura. Os etnógrafos realizam um trabalho descritivo, destacando os componentes culturais, os hábitos, os comportamentos, as linguagens e os significados que os sujeitos de determinada sociedade dão a esses componentes.

A perspectiva etnográfica na escola visa compreender o que acontece no espaço escolar e no espaço da sala de aula sem desconsiderar os movimentos e as relações produzidas no cotidiano da escola, fora do espaço restrito da sala de aula. Isso transcende as questões que se relacionam diretamente com o processo ensino-aprendizado. (ANDRÉ, 1995) Nesse sentido a compreensão do espaço escolar perpassa por questões que se relacionam com a cultura, com as relações sociais que são estabelecidas neste espaço entre os diferentes sujeitos, com a relação que a escola tem com o contexto no qual esta inserida. Essas questões estão

intimamente relacionadas com o processo ensino-aprendizado, mas não se limitam a ele.

Assim, o pesquisador deve priorizar em suas investigações a compreensão dos fenômenos sociais, a fim de saber o envolvimento dos sujeitos nestes. Devendo compreender a educação, a escola e o currículo como fenômenos culturais, sendo necessário, de acordo com Monteiro (1998, p. 9) *“interpretar a escola com elementos teóricos construídos a partir da observação e descrição de seus processos para compreender o ‘como’ da construção social dos mecanismos de reprodução de estruturas de dominação”*.

Descrever um espaço de forma densa implica em escrever sobre outras pessoas e grupos sociais, buscando compreender as relações que estes grupos estabelecem entre si e o meio social em que vivem. De acordo com Geertz (1989), nossas ações e relações são intermediadas pela cultura e esta se constitui numa teia de significados que os homens vão tecendo no desenrolar da história. Daí a necessidade de considerar a cultura como um dado importante na análise da pesquisa.

A pesquisa etnográfica engloba a utilização de procedimentos variados de observação, coleta e análise de dados, dentre as quais destacam-se a observação participante, a realização de entrevista, a análise documental entre outros que serão explicados posteriormente.

Uma característica importante da etnografia é o contato direto que o pesquisador estabelece com o objeto ou a situação pesquisada. Nesse contato é preciso considerar que este traz consigo uma experiência de vida marcada por valores e crenças, o que torna o seu trabalho de pesquisa deveras difícil. Difícil, pois muitas vezes o pesquisador se depara com situações que contrariam seus princípios, valores, expectativas e, faz com que sejam deixadas para traz certezas que historicamente fizeram parte de sua vida. Assim, conforme destaca André (1995), o pesquisador precisa estar ciente de que seus valores, crenças e vivências afetam a construção do objeto de pesquisa, por isso tem que estar constantemente (des)construindo e (re)construindo seus próprios valores.

O pesquisador traz consigo uma história de vida e pré-noções acerca da realidade a ser observada. Portanto, é necessário que ele desenvolva, no decorrer da pesquisa, uma atitude de estranhamento em relação ao objeto de pesquisa. Nos dizeres de André (1995, p. 18):

A natureza da observação participante é indicada pelo termo mesmo, pois o método envolve participação ativa com aqueles que são observados. O pesquisador está consciente de que o que está sendo visto é a execução de um entre vários conjuntos de possibilidades humanamente disponíveis para organizar a interação social que está sendo observada. Assim, a observação etnográfica é inerentemente crítica, mas não dá como dada nenhuma realidade costumeira onde o observador participante tenta continuamente ser simultaneamente um estranho e um familiar no ambiente do campo.

Neste trabalho a utilização da abordagem etnográfica procurou privilegiar o estudo do espaço escolar, sua construção e organização de maneira mais global, considerando a complexidade do real, envolvendo os sujeitos investigados, revelando ações significativas de maneira a impulsionar o diálogo entre teoria e prática no transcurso da pesquisa. A partir deste estudo etnográfico foi feita uma análise de como o espaço escolar é construído e dos usos que são feitos deste espaço.

Tendo em vista a problemática deste trabalho que, contempla o estudo da diferença e de grupos historicamente marginalizados e estigmatizados socialmente, no caso, as pessoas com deficiência, os estudos etnográficos podem contribuir para desmistificar crenças, romper as barreiras do preconceito e abrir outras e novas possibilidades de perceber o outro, diferente daquilo que é tido como “normal”. (PLETSCH, 2005)

Considerando as características da pesquisa etnográfica apresentadas acima, os procedimentos para a coleta de dados foram:

1) Observação participante (notas de campo), realizada e descrita no diário de campo após cada dia de pesquisa. O olhar atento e investigativo para a escola; seu espaço, a movimentação dos alunos dentro e fora da sala de aula; a relação destes com os professores e demais funcionários da escola em diferentes momentos (na aula, no recreio, no refeitório, na entrada e na saída dos alunos, etc.); o acompanhamento dos Conselhos de Classe e dos Centros de Estudos promovidos pela escola, permitiram captar importantes informações sobre o cotidiano da escola, seu funcionamento e organização. Além disso, a observação de duas turmas da escola, uma turma de progressão e uma turma da série inicial do ciclo, ambas com alunos com necessidades especiais incluídos, possibilitaram que o cotidiano desses alunos fosse acompanhado mais de perto. Estive nessas turmas durante todo o período da pesquisa, semanalmente. Minhas visitas às turmas eram em torno de três horas em cada uma.

2) Análise de documentos (legislação, documentos que comprovem a realização de possíveis reformas no espaço escolar, relatórios, atas escolares e demais documentos). A busca por indícios documentais que mostrassem possíveis movimentos de reforma, construção de novos espaços, salas e outros ambientes adaptados às necessidades dos alunos com deficiência levou a uma investigação, através de uma leitura dos documentos disponibilizados pela escola sobre o projeto arquitetônico e organizacional dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, já que a pesquisa foi realizada no espaço de um CIEP que foi municipalizado.

3) Entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, com sujeitos pesquisados (Diretora Geral, Diretora Adjunta, Coordenadora Pedagógica e as duas professoras de classes regulares que tinham alunos incluídos (uma da turma de progressão e outra de uma turma do primeiro segmento do ciclo). Estas entrevistas versaram sobre a avaliação que os sujeitos fazem do espaço escolar, seus significados e histórias de sua edificação.

Foi realizada uma primeira etapa de entrevistas com uma única questão: *o que os sujeitos entrevistados entendiam por inclusão*, para tentar captar a concepção que estes tinham deste processo e, assim, ter subsídios para a etapa seguinte das entrevistas. No segundo momento de entrevistas, realizadas com esses mesmos sujeitos, foram levantadas questões acerca da inclusão, do espaço escolar, sua construção e organização, sobre as modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais e sobre o sentido e representações que os sujeitos da pesquisa tinham sobre o papel da escola e da educação<sup>3</sup>.

Para tanto a dinâmica da pesquisa foi dividida em três etapas distintas:

Primeiramente, foi feito o contato com a escola campo para que a pesquisa pudesse ser iniciada. O local escolhido para a realização da pesquisa foi um CIEP da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, pertencente a 7ª Coordenadoria Regional de Educação, no bairro da Cidade de Deus.

A pesquisa etnográfica foi realizada durante um período de seis meses (maio a outubro de 2006), com idas semanais à escola campo, com o objetivo de fazer a observação do espaço escolar e coletar os dados necessários. Estes dados foram descritos num diário de campo para assegurar que nenhuma informação fosse perdida no transcurso da pesquisa.

---

<sup>3</sup> Ver roteiro em anexo.

Nesta primeira etapa, também foram realizadas as entrevistas com duas professoras de classe regular que tinha alunos com necessidades especiais incluídos em suas turmas, a Diretora Geral da escola, a Diretora Adjunta e a Coordenadora Pedagógica, conforme já comentado.

Além disso, houve levantamento de documentos que comprovavam a realização de possíveis reformas no espaço escolar nos últimos anos, como o projeto arquitetônico original da escola, atas de reuniões e livros sobre a proposta de construção e organização dos CIEPs, etc. O objetivo de levantar essa informação era verificar se estas possíveis reformas levaram em consideração a construção e organização do espaço escolar segundo os princípios do paradigma da inclusão, que garante a acessibilidade de todos ao espaço escolar. Isso é fundamental para esta pesquisa, pois o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais requer que o espaço escolar passe por modificações e adaptações para receber esse alunado. Cabe destacar que mesmo que não ocorra nenhuma reforma, é importante que o espaço escolar seja reorganizado no sentido de atender às necessidades de locomoção e acessibilidade dos indivíduos com necessidades especiais.

Para registrar os eventos observados, foram feitas anotações no diário de campo. Posteriormente, essas anotações foram sistematizadas e transformadas em relatórios de campo, onde foram descritos as ações, atitudes, comportamentos e expressões verbais e não-verbais dos sujeitos investigados. Tais relatórios foram elaborados a partir de apontamentos específicos registrados no diário de campo logo após o término das observações ao final de cada dia.

No caso da entrevista semi-estruturada, as perguntas foram formuladas previamente a partir de um roteiro baseado nos objetivos da pesquisa. Neste caso, o pesquisador pode adicionar outras perguntas que surgirem no decorrer da entrevista. De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise.

A respeito das mudanças, reformas e histórias da construção do espaço escolar foi realizada uma análise documental. Esta modalidade de pesquisa é definida por Caulley citado por Lüdke e André (1986), como uma metodologia que procura identificar informações factuais nos documentos a partir das questões ou hipóteses de interesse do pesquisador.

A análise documental *“pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38).

Segundo as autoras acima mencionadas,

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p.187) estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Após esta fase deu-se início à análise dos dados descritos no diário de campo, a transcrição e análise das entrevistas semi-estruturadas e dos documentos coletados junto à secretaria da escola. Vale ressaltar que as informações apresentadas levaram em conta o quadro teórico e os objetivos propostos. É importante dizer que nessa etapa foram identificadas novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

A interpretação dos dados foi feita mediante a adoção da análise de conteúdo, uma metodologia que tem sido bastante utilizada em pesquisas qualitativas nas ciências humanas e sociais. De acordo com Queiroz (2004), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que analisa, principalmente, as formas de comunicação verbal e não-verbal que se desenvolvem nas relações entre os sujeitos pesquisados. A análise de conteúdo procura proporcionar aos pesquisadores um meio para compreender as relações sociais num dado tempo/espaço. Assim, possibilita uma análise para além do senso comum, alcançando uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas e/ou observações (MINAYO, 2000).

A análise de conteúdo permite que a leitura dos dados seja mais detalhada, permitindo a identificação de conteúdos e mensagens que apontam para elementos de significação que, de imediato, não seriam perceptíveis. (BARDIN, 1982)

A análise e interpretação dos dados exigiu recorrentes leituras do material coletado (diário de campo, entrevistas e documentos), o que possibilitou a identificação de categorias importantes de análise. Foi necessário realizar uma leitura atenta das entrevistas para evidenciar duas grandes categorias de análise: **os diferentes significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa ao movimento de inclusão dos indivíduos com necessidades especiais e as concepções desses sujeitos sobre o espaço escolar, sua construção, organização e funcionamento**. Essa duas categorias nortearam o movimento analítico e serão explicitadas nos capítulos seguintes.

A perspectiva de investigação que este trabalho traz permitiu instrumentalizar e organizar um estudo minucioso que se voltou para a análise e compreensão do espaço escolar com a importante preocupação de compreender a realidade vivida pelos alunos com necessidades especiais no cotidiano escolar.

## CAPÍTULO II

### Uma reflexão teórica sobre o tema.

#### **Pensar a inclusão a partir da perspectiva da modernidade: um caminho para o entendimento.**

*“As pessoas são diferentes, como diferentes são as suas culturas. As pessoas vivem de modos diferentes e as civilizações também diferem. As pessoas falam em várias línguas. As pessoas são guiadas por diversas religiões. As pessoas nascem com cores diferentes e muitas tradições influenciam a sua vida, com cores e sombras variadas. As pessoas vestem-se de modos diferentes e adaptam-se ao seu ambiente de forma diferente. As pessoas exprimem-se de formas diferentes. A música, literatura e a arte refletem estilos diferentes. Mas, apesar dessas diferenças, todas as pessoas têm em comum um atributo simples: são seres humanos, nada mais, nada menos”.*  
(ONU, 2004, p. 23).

Pensar a inclusão escolar na perspectiva teórico-crítica implica na necessidade de realizar uma reflexão acerca das principais características e exigências da chamada “sociedade moderna”, sua interferência direta da dinâmica da escola como instituição reprodutora / transformadora de ideologias. Além disso, é relevante analisar o movimento de ruptura com os paradigmas modernos a caminho do atual modo de se pensar a existência humana representada pela inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais.

A modernidade, que teve seu apogeu entre os séculos XVII e XVIII, é marcada pela ruptura com a tradição teocêntrica predominante na Idade Média e o conseqüente deslocamento para o antropocentrismo, em que a razão e a ciência vão se tornar os novos fatores para explicação e compreensão do mundo. Nesta nova conjuntura o homem assume o papel de agente de transformação da realidade, exercendo seu domínio sobre a natureza e sobre si mesmo.

Na era moderna não são mais os arcaicos processos sobrenaturais os fatores de explicação do mundo. O desvencilhar da humanidade em relação à objetividade do mundo cristão possibilita ao homem tomar as “rédeas” de seu próprio destino, sem que este deva alguma explicação a Deus ou à Igreja, ou mesmo, se sinta

perverso e infiel à missão outrora atribuída a ele pela religião. A modernidade representa o momento de libertação do homem dos preceitos doutrinários da religião. É o tempo do triunfo da razão.

Essa epistemologia contribuiu efetivamente para a afirmação do Homem como existência, posto proporcionar-lhe a sensação da dominação sobre a natureza. No momento em que o homem rompia com a tradição teocêntrica da igreja, instaurando o antropocentrismo como vetor cognitivo, o estatuto da ciência serviu de suporte para essa movimentação teórico-prática. (MARQUES, 2001, p. 30)

O universo e a natureza se apresentam para o homem moderno como um conjunto de leis físicas e matemáticas. Influenciado pela física Newtoniana, este mesmo homem passa a ter uma concepção mecanicista da realidade, acreditando que a ciência é o grande caminho e o único instrumento capaz de fazer o ser humano entender o universo e garantir o seu novo lugar perante o mundo. O movimento emancipatório ocorrido na Renascença levou o homem à autoconsciência de suas atitudes na modernidade, consolidando a visão antropocêntrica característica desse período. O homem, usando a razão, é capaz de viver em paz e em felicidade. Este, aliás, era o grande projeto do Iluminismo.

O processo de racionalização e de desencantamento do mundo traz como tarefa maior do homem contemplar a criação e descobrir suas leis, e ainda, encontrar as idéias além das aparências. Uma separação entre a ordem do conhecimento objetivo e a ordem do sujeito. Como diria Descartes: “Penso, logo existo”.

No desenrolar da modernidade ocorre uma superação das antigas práticas econômicas e sociais. Harvey (1994) explicita, justamente, como os usos e significados do tempo e do espaço mudaram com a transição do fordismo<sup>4</sup> para a acumulação flexível<sup>5</sup>. A intensificação do tempo de giro da produção teve implicações na esfera das trocas e do consumo, tornando possível uma maior velocidade na circulação de mercadorias. Essa transição fez com que ocorressem mudanças não só no âmbito econômico, mas também na vida das pessoas.

---

<sup>4</sup> Estratégia de trabalho que tinha como objetivo racionalizar a produção, produzindo uma grande quantidade de mercadoria em um curto espaço de tempo. Foi uma forma de “domesticar” o trabalhador e acelerar o ritmo de trabalho nas fábricas.

<sup>5</sup> A acumulação flexível representa um embate direto com o fordismo, se apoiando nos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo desenvolvimento de novos setores de produção, novos mercados, novas formas de fornecimento de serviços e pelo processo de inovação tecnológica, comercial e organizacional.

Segundo esse autor, a modernidade “*significa mais do que jogar fora bens produzidos (...); significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser*” (p. 258).

Nesta nova dinâmica que se imprime na sociedade moderna constata-se uma desvinculação entre tempo e espaço, bem como uma intensa compressão de ambos. No entender de Giddens (1991), nas sociedades denominadas por ele de “pré-modernas”, o tempo estava intimamente ligado ao espaço, de maneira que a sua mensuração dependia de fatores sócio-espaciais. Com a expansão da modernidade o tempo passou a ser organizado de forma social, ou seja, não mais vinculado ao espaço e às suas condições.

O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em condições de modernidade o lugar se torna cada vez mais *fantasmagórico*: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam a sua natureza. (GIDDENS, 1991, p. 27)

A separação entre tempo e espaço possibilita a organização racionalizada da vida social e, com isso, as organizações modernas são capazes de fazer uma conexão entre o local e o global, afetando o cotidiano de milhares de pessoas. A intensa compressão do tempo e espaço, por sua vez, tem reflexo sobre as práticas políticas, econômicas e culturais. A previsibilidade e os grandes projetos dão lugar à efemeridade do imprevisível. A terceirização, a acumulação flexível, as reformas das ocupações de trabalho e a valorização da imagem virtual são características dessa efemeridade, em que as velhas práticas econômicas e sociais vão se tornando cada vez mais obsoletas. É possível afirmar que:

Vivemos, na verdade, um paradoxo existencial: o abandono do aparato simbólico da imortalidade e da convicção de um futuro sustentado pela ciência e pela tecnologia remetem o ser humano a uma grande incerteza quanto ao que seremos num futuro ao mesmo tempo tão próximo e tão imprevisível. A única certeza que temos hoje é que vamos mudar, sem, no entanto, sabermos o que vamos ser amanhã. A única certeza que podemos ter é a de que a humanidade está mudando velozmente, mas não podemos vislumbrar para que direção se dará tal mudança. Mais do que

nunca, estamos imbuídos de um movimento de inconclusão e de total incapacidade de projetarmos nosso próprio futuro. O ideal utópico da revolução, típico da modernidade, não mais constitui um instrumento de ordenação do homem no mundo, mesmo porque as noções de tempo e espaço deixam de ter a logicidade de sua compreensão e de sua aplicabilidade. (MARQUES, 2001, p. 46)

As transformações inerentes à nova configuração de tempo/espaço afetam sobremaneira a vida e a cultura dos povos. O próprio conceito de tradição é (re)significado, a ponto de Giddens (1997) afirmar que a sociedade moderna passa por um movimento de “destraditionalização”. Falar em uma sociedade destraditionalizada não implica nos referirmos a uma sociedade sem tradições. “O conceito refere-se a uma ordem social em que a tradição muda seu status” (p. 8). No mundo globalizado as tradições são constantemente contestadas, sejam estas referentes às questões de gênero, família, comunidades locais, ou outras manifestações do cotidiano.

A modernidade reconstruiu a tradição enquanto a dissolvia. Nas sociedades ocidentais, a persistência e a recriação da tradição foram fundamentais para a legitimação do poder (...) A tradição polarizou alguns aspectos fundamentais da vida social – pelo menos a família e a identidade social – que, no que diz respeito ao iluminismo radicalizador, foram deixados bastante intocados. (GIDDENS, 1997, p. 73).

Frente às mudanças no paradigma da produção, da tradição e na dinâmica da sociedade, de um modo geral, o que se observa é uma transformação nos estilos de vida, nos modos adquiridos de agir e de ser. A construção de novos sistemas de signos e imagens constitui-se num aspecto importante da atualidade.

As transformações ocorridas na sociedade moderna a estão levando a uma autodestruição dos conceitos e metanarrativas que ela mesma criou. Beck (1997) chama este novo estágio de modernização reflexiva, em que um novo tipo de modernização destrói o outro e o modifica. Essa “nova” modernidade é caracterizada como uma transformação da sociedade industrial, sem que haja um planejamento prévio. Na verdade não há um rompimento com a estrutura política e econômica da sociedade moderna, mas uma intensificação ou radicalização de suas práticas. Isso abre novas possibilidades para uma outra modernidade, uma modernidade reflexiva.

Modernização reflexiva significa a possibilidade de uma (auto)destruição criativa para toda a era: aquela da sociedade industrial. O sujeito dessa destruição criativa não é a revolução, não é a crise, mas a vitória da modernização ocidental. (...) A modernização reflexiva significa primeiro a desincorporação e, segundo, a reincorporação das formas sociais industriais por outra modernidade. (BECK, 1997, p. 12)

É no campo da economia mundial, entretanto, que as mudanças têm se intensificado, uma vez que as novas formas de produção e a globalização do comércio vêm imprimindo um novo ritmo nas práticas políticas e sociais da maioria dos países. Essa nova lógica do mercado é simultânea à transformação que se dá em relação à preocupação com o ser humano. O homem contemporâneo vê-se cada vez mais “atrasado” em relação aos constantes avanços tecnológicos.

Neste processo de globalização, verifica-se uma constante diminuição das distâncias historicamente constituídas. São produzidos novos valores e novas ideologias, em que, cada vez mais, há uma valorização do homem como ser produtivo e eficiente a serviço do capitalismo e como consumidor. É forjada uma nova ética sobre a sociedade e as relações humanas – ética do mercado – em detrimento da ética humanista. A globalização dita um novo ritmo para as práticas políticas e sociais da sociedade.

O discurso da globalização que fala da ética, esconde, porém, que sua ética é a do mercado e não a ética universal do ser humano, pela verdade, por um mundo de gente [...] Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união e a rebeldia das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos, submetidos à fereza da ética do mercado. (FREIRE, 1997, p. 144-5)

As relações sociais são pautadas na esfera do consumo. Os indivíduos abrem mão da segurança para ter liberdade, porém o que impera é o desejo desenfreado de consumir. O consumo em larga escala é a todo momento mostrado e incentivado, tornando-se um *a priori* para a ascensão social. Como analisa Bauman (1998), os indivíduos aprendem que consumir e possuir determinados produtos, adotar determinado estilo de vida é condição para se alcançar a felicidade e até mesmo a dignidade humana. Neste sentido, as pessoas buscam se inserir em um determinado padrão de comportamento; caso contrário são expulsas da “ordem” da sociedade capitalista.

A aquisição de bens passa a nortear as relações sociais em que o homem começa a se preocupar com a obtenção de determinados produtos que lhe conferem *status*. No entanto, enquanto seduz as almas com a possibilidade de aquisição dos maiores sonhos de consumo, o capitalismo cobra o trabalho e, mais do que isso, impele à crescente especialização das atividades.

Muitas são as mazelas que o capitalismo produz tanto no âmbito econômico quanto no social, porém, uma que salta aos olhos é a redução da identidade dos indivíduos à mera reprodução material. Vive-se a dicotomia entre um mundo de desejos, de sonhos, fazendo lembrar de um conceito outrora visto por Marx, o de fetiche da mercadoria, tão vigente na atualidade e a impossibilidade de realização profissional, o elo do indivíduo com a sociedade.

A lógica imposta pelo mercado, constantemente operando inversões de valores, vai refletir diretamente no modo como a sociedade imprime suas relações. Há uma supervalorização do ter em detrimento do ser e uma confusão quanto o que é dever e o que é anseio, uma falsa liberdade, pois faz-nos acreditar que nos libertamos quando nos sujeitamos.

Diante de tais transformações é inegável a preservação da marginalidade daqueles que não se enquadram nos padrões de eficiência e produtividade exigidos pela sociedade capitalista. Os indivíduos que ficam à margem da sociedade são aqueles denominados por Bauman (1998) como os “estranhos da modernidade”.

A esses sujeitos marginalizados da sociedade Elias (2000) dá o nome de “outsiders”<sup>6</sup>. Estes são indivíduos considerados de segunda categoria pelos “estabelecidos”, ou seja, são estigmatizados, rotulados como inferiores. Os indivíduos com deficiência, desde as sociedades pré-capitalistas, sempre sofreram com este processo de marginalização e exclusão.

É inegável a instituição de padrões e normas de pertencimento e não-pertencimento nesta nova ordem social, o que contribuiu para a constituição de estilos de vida e de conduta. No entendimento de Marques (2001) a instituição da norma constitui um eficiente mecanismo de manutenção da ideologia dominante. Absolutizando atitudes e pensamentos, o controle passa a ser uma questão de estar “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como “normais”.

Cabe destacar que os parâmetros de normalidade foram fortemente difundidos pela sociedade moderna, pois para que o homem se afirmasse como

---

<sup>6</sup> Literalmente “os de fora”

“normal” era necessário a criação de um contraponto a essa normalidade. É, então, que o conceito de “anormal” ganha força, sem o qual não seria possível a instituição da noção de normalidade. De acordo com Glat (1989), o conceito de normalidade é formulado e determinado pelas exigências de cada período histórico. Os critérios que definem o desvio ou a deficiência sempre estão relacionados com o contexto social de cada época. Porém, é importante lembrar que no caso dos indivíduos com deficiência, a sua aproximação com o conceito de “anormalidade” ou desvio perpassa por diferentes momentos históricos e, ainda hoje é possível vivenciar as lutas destes indivíduos para romperem com este estigma.

No conjunto das relações sociais, a idéia de anormalidade se materializa e toma formas bem definidas naquelas pessoas que, seja por questões sociais, raciais ou existenciais, se distanciam do que foi convencionado e socialmente construído como “normal”. É o caso, por exemplo, da pessoa com deficiência. Há um estereótipo acerca do que é ser “normal”, veiculando um discurso estrategicamente elaborado e reforçado constantemente pelas instituições sociais e também pela mídia, visando produzir e impor valores condizentes com tal prerrogativa. É esse discurso que produz o que é denominado de desvio.

O conceito de desvio se refere a pessoas que por algum motivo não se enquadram nos padrões ético, estético e de produtividade formulados pela sociedade. Velho (1985, p.17) estabelece que *“a idéia de desvio, de um modo ou de outro, implica a existência de um comportamento ‘médio’ ou ‘ideal’, que expressaria uma harmonia com as exigências do funcionamento do sistema social”*. No caso das pessoas com deficiência, não apenas o seu comportamento, mas as suas características físicas são marcas que os classificam como indivíduos fora dos padrões ideais e, portanto, são considerados “seres humanos de segunda categoria”.

Os saberes e verdades produzidas pela humanidade em seus diferentes períodos históricos circulam pela sociedade através das próprias relações entre os indivíduos. Isto é denominado por Foucault (2001) como microfísica do poder. Desta forma:

O estudo dessa microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que desvende nele antes uma rede de relações

sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o controle que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. [...] esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito do conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reduzido pela posição dos que são dominados. (FOUCAULT, 2001, p. 26)

O poder não é uma “coisa”, algo que se toma ou se dá, se ganha ou se perde; é uma relação de forças, que circula em rede e que perpassa por todos os indivíduos. Trata-se de um conjunto de forças, de lutas transversais presentes em toda sociedade.

Através da microfísica do poder as relações sociais se estabelecem de maneira desigual; junto com elas, surgem, também, os estigmas e preconceitos que podem determinar o sucesso ou o fracasso dos indivíduos na sociedade. Tal fato fica evidente quando Elias (2000), a partir de um estudo etnográfico, nos apresenta a relação “estabelecidos” *versus* “outsiders”. Corroborando com o pensamento de Velho (1985), Elias, mais uma vez reforça a idéia de que o desvio é socialmente construído.

Segundo Glat (1989) um dos dramas que marcam de maneira expressiva a vida dos sujeitos estigmatizados é o fato de que eles passam a ser vistos apenas pelo seu estigma. Assim, ocorre uma subestimação de suas demais características individuais e o estigmatizado passa a ser representado ou como negro, homossexual, deficiente, dentre outras. Esses sujeitos são interpretados em função de seu desvio.

Em decorrência de tal dicotomia e da necessidade de uma sociedade cada vez mais “perfeita” surge um movimento que marcou a era moderna: a institucionalização. Este processo colocava à margem da sociedade todos aqueles que se distanciavam dos padrões estabelecidos como “normais”. Um dos expoentes da anormalidade eram os loucos, os desarrazoados. Estes formavam um grupo no qual residiam a ignorância e a negação da razão.

O louco, um dos componentes do largo grupo dos desatinados, foi o grande alvo dos internamentos que tinham por finalidade excluir tais indivíduos do espaço social<sup>7</sup>. A criação de hospitais-gerais possibilitou a exclusão dos libertinos, devassos e blasfemadores do convívio social. Internadas, essas pessoas eram submetidas à

---

<sup>7</sup> Em alguns casos esses indivíduos eram internados no próprio espaço dos hospitais psiquiátricos.

correção por meio de castigos e severas punições. Conforme explicita Foucault (1997) esses estabelecimentos mais se pareciam com prisões.

Além dos hospitais psiquiátricos, outros mecanismos de vigilância e de controle foram criados. É o caso das escolas especiais e internatos. Essas instituições se tornaram reduto dos indivíduos com deficiência e das chamadas condutas típicas. Todos os alunos considerados desviantes eram encaminhados para essas instituições sob a justificativa de que elas poderiam oferecer um atendimento educacional mais especializado e de melhor qualidade para estes sujeitos. A instituição passa assim, a moldar o comportamento dos seus alunos. De acordo com Bleger citado por D'antino (1988, p. 14) a instituição é *“o meio pelo qual os seres humanos podem se enriquecer ou se empobrecer e se esvaziar como seres humanos; o que comumente se chama de adaptação é a submissão à alienação e a submissão à estereotipia institucional”*.

Esta característica institucional de moldar o comportamento dos alunos extrapola o espaço físico da instituição, o discurso adotado por esta em relação ao desviante é reproduzido, na maioria das vezes, pela sociedade mais ampla e vice-versa. Neste sentido, o desvio caracteriza uma condição de anormalidade.

Compartilhando do pensamento de Marques (1994), a institucionalização da deficiência, consiste numa estratégia que visa garantir a constituição de uma sociedade “perfeita”. Sob a máscara do atendimento às necessidades dos deficientes, a instituição se presta mais a atender às necessidades da sociedade dos indivíduos considerados “normais”. Mantendo o desviante fora da sociedade, “a função social dessas instituições percorre caminhos que parecem mais próximos de tornar distante o deficiente da comunidade em que vive (pela forma segregada de funcionamento institucional) do que efetivamente o de inseri-lo no espaço social” (D'ANTINO, 1998, p. 50).

Considerando a maneira como a sociedade moderna nasceu, se formou e foi consolidada fica evidente a necessidade de pensarmos a inclusão social e, mais pontualmente, a inclusão escolar, a partir de uma contextualização histórica para, então, tentarmos romper com o conceito de desvio e anormalidade historicamente construídos.

## Capítulo III

### Educação Inclusiva

*“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”.*

*(Freire, 1997, p. 68)*

#### 1) O paradigma da inclusão e sua influência na educação.

Com base nas transformações mencionadas no capítulo anterior, podemos destacar três modelos distintos, nos quais o atendimento aos indivíduos com necessidades especiais se deu de diferentes maneiras. São eles: o modelo da exclusão, o modelo da integração e, por fim, o modelo da inclusão. Vale dizer que esta divisão é uma maneira didática de caracterizar e diferenciar cada um. Todavia, não se pode negar a interseção que existe entre estes. Ainda hoje, quando se fala de inclusão existem algumas formas de atendimento aos indivíduos com necessidades especiais que se pautam numa perspectiva segregacionista e restritiva.

O modelo da exclusão imperou em nossa sociedade por um longo tempo e, em alguma medida ainda hoje se faz presente. Esta fase, como já discutido, foi marcada por um intenso movimento de marginalização de todos os indivíduos que, por diferentes motivos, se distanciavam daquilo que a sociedade estipulou como o padrão. Desde a antiguidade as pessoas com deficiência foram vitimadas pelo preconceito. À época acreditava-se que estes indivíduos nasciam assim por castigo dos deuses e, portanto, não eram dignos de viver. Como exemplo, pode-se citar a cultura dos espartanos, na Grécia antiga, em que os indivíduos com deficiência eram arremessados de altos precipícios e cruelmente assassinados.

Na modernidade os indivíduos considerados “anormais” foram excluídos do convívio social através do movimento de institucionalização. Segregados, estigmatizados, tais indivíduos sofreram o que se pode chamar de aborto social, ou seja, uma morte em vida. Foram interditados, proibidos de participar do mundo dos “normais”. A diversidade humana era encarada como algo negativo, primava-se pelo universal em detrimento do múltiplo. Todo e qualquer tipo de comportamento desviante era cruelmente estigmatizado e, conseqüentemente inferiorizado.

O modelo da integração, iniciado na década de 70, permitiu que as pessoas com deficiência tivessem mais visibilidade na sociedade. Não se podia mais imaginar uma sociedade homogênea com tantas evidências de que somos todos diferentes, cada qual à sua maneira. Foi a partir desta década que a Educação Especial se consolidou como modalidade educacional responsável pelo atendimento aos alunos com necessidades especiais e, ainda hoje, se apresenta como importante área de conhecimento no que se refere ao atendimento educacional desses alunos.

Com a visibilidade dada aos indivíduos com necessidades especiais a sociedade e, por sua vez, a escola começou a se preocupar com o atendimento que seria dispensado a essa parcela da população que começava a sair do anonimato e ocupava os espaços públicos, sociais e escolares. Por parte do sistema educacional uma medida adotada foi a criação de escolas e classes especiais. Concomitante a esse processo, o desenvolvimento de estudos sobre as deficiências, alavancados, primeiramente, pela área da saúde e mais tarde pela área da educação, possibilitaram um novo olhar sobre a deficiência. O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. (GLAT; ANTUNES; OLIVEIRA & PLETSCHE, 2006).

A Educação Especial assimilou o modelo da integração escolar e se dedicou a preparar os alunos vindos das classes e escolas especiais para serem *preferencialmente* integrados no ensino regular, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. Esse modelo ainda pode ser verificado em grande parte das redes educacionais e, tem sido questionado pelo fato de que o aluno é responsabilizado pela sua adaptação ao ensino regular. A realidade é que muitos desses alunos continuam segregados nas escolas e classes

especiais, pois não apresentam condições para serem integrados em classes regulares. (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003).

No modelo da integração escolar, a escola teria que desenvolver novas estratégias e metodologias de ensino para atender os alunos com necessidades especiais. Não obstante aos avanços constatados no âmbito educacional, a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo e distanciado do ensino regular, com métodos, práticas pedagógicas e profissionais próprios. As classes especiais, por sua vez, se tornaram espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino (BUENO, 1999; FERREIRA & GLAT, 2003).

Historicamente a integração foi impulsionada pela intensa luta pelos direitos sociais e civis das pessoas menos favorecidas, porém estava relacionada diretamente às pessoas com deficiência. Vale destacar que este modelo buscava incorporar à educação regular crianças com deficiência que, por muito tempo, gozaram de um atendimento educacional segregado e paralelo. Conforme relata Blanco (2002), a integração está intimamente relacionada à questão da deficiência e foi, promovida, principalmente, pela Educação Especial. Integração, portanto, é um termo muito mais restrito que inclusão.

Diferentemente da integração, o modelo da inclusão, difundido na década de 90, avança no sentido de trazer uma discussão que perpassa pela transformação do contexto social para atender as necessidades das pessoas com deficiência, o que vai além de uma simples adaptação desses indivíduos a esse mesmo contexto. No âmbito educacional, escolas também têm que se adequar ao aluno com necessidades educacionais especiais. Isso é o que diferencia essencialmente o movimento da inclusão do movimento da integração.

A inclusão escolar se configura na idéia de que:

todos os meninos e meninas de uma comunidade tenham o direito de se educar juntos na escola de sua comunidade, uma escola que não peça requisitos para o ingresso; uma escola que não selecione crianças. O conceito de escola inclusiva é ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência (MARCHESI citado por BLANCO, 2002, p. 6).

Este modelo consiste numa ruptura com a idéia de padrão, de absoluto. Marques (2001) também o chamou de “paradigma da acessibilidade”, nele são contempladas a equiparação de oportunidades, independente de cor, raça, classe social, sexo, deficiência etc. e o respeito e aceitação da diferença. Hoje, só se fala em inclusão porque vivemos numa sociedade diversificada, heterogênea, que sente a necessidade de romper com os conceitos de padrão e normalidade socialmente construídos e de lutar pelo reconhecimento da diferença, pois a existência humana deve ser pensada e assumida a partir do que ela tem de mais valioso: a sua diversidade.

No modelo da inclusão a diferença deve ser assumida, tanto no espaço escolar quanto na sociedade como um todo. No que compete à Educação Inclusiva, a escola deve ser concebida como um espaço aberto à diversidade. A inclusão deve, conforme descreve Sasaki (1997), constituir-se numa via de mão-dupla, num processo bilateral, em que as pessoas excluídas e a sociedade buscam juntas maneiras de solucionar ou, pelo menos, minorar os problemas enfrentados por tais pessoas. Só assim a equiparação de oportunidades será efetivamente uma realidade.

Importa destacar que a Educação Inclusiva não pode se configurar numa ação exclusiva da Educação Especial, mas sim da escola regular. Esta deve ser transformada em sua totalidade para que possa oferecer um ensino de qualidade para todos os que nela se encontram.

No que tange a esfera educacional, a Educação Inclusiva tornou-se referência internacional, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90, com a difusão da *Declaração de Salamanca* documento resultante da “*Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*”, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais<sup>8</sup>. A Declaração de Salamanca estabelece entre outros pressupostos que:

as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar”, já que tais escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (...), construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 8-9).

---

<sup>8</sup> Tal Declaração veio atender as expectativas da *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em Jomtien, em 1990.

Cabe ressaltar que na Declaração de Salamanca a expressão portador de deficiência foi substituído por portador de necessidades especiais. Isso vai além de uma simples mudança de terminologia. O termo necessidades educacionais especiais não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os indivíduos que por diferentes motivos, em algum momento de suas vidas, necessitem de algum tipo de atendimento especial. As necessidades educacionais especiais não são provocadas somente por uma deficiência orgânica. Elas podem resultar de problemas sociais, culturais, entre outros, que interferem no processo de aprendizagem dos sujeitos. Cada aluno possui uma necessidade educacional especial específica, pois ela está intimamente relacionada à interação entre este aluno com os conteúdos a serem aprendidos. A necessidade educacional especial é individual e não é característica homogênea de um grupo também homogêneo, assim os recursos didáticos, metodologias, o currículo, entre outros, muitas vezes precisam ser diferenciados, num tempo e num espaço específicos.

O modelo da inclusão tem reflexos marcantes no sistema educacional na medida em que se verifica um número maior de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Entretanto em que pese a legislação e políticas, este modelo ainda não firmou mudanças significativas na estrutura da maioria das escolas dos sistemas educacionais.

Os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado, o que se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam em maior medida às populações que estão em situação de vulnerabilidade. (BLANCO, 2005, p. 7).

Assim, um dos maiores desafios da educação inclusiva é romper com as práticas educativas que não levam em consideração as especificidades dos alunos e suas diferentes maneiras de aprender.

É necessário ponderar que a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas e classes regulares não se dá de maneira passiva e requer modificações profundas na sua estrutura e funcionamento. Os resultados positivos da inclusão escolar perpassam pela adoção de metodologias de ensino diversificadas e avaliação, adaptações curriculares, arquitetônicas, bem como profissionais capacitados, entre outras medidas. (PLETSCH, 2005). É preciso ter clareza de que os alunos com necessidades especiais têm suas peculiaridades e como o próprio

nome diz, necessidades e, portanto, não se pode deixar que essas especificidades se percam no discurso da diversidade e deixem de ser levadas em consideração na educação desses alunos.

A inclusão contempla o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação. Mais do que garantir o acesso dos indivíduos com necessidades especiais às escolas é necessário viabilizar a sua permanência através da construção de escolas inclusivas, que possam responder às necessidades específicas dos alunos e educá-los na e para a diversidade.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva requer uma abordagem diferente da educação tradicional, que deve ser pautada na heterogeneidade e não na homogeneidade, levando em consideração que cada aluno tem características, interesses, motivações e experiências pessoais únicas.

No contexto da Educação Inclusiva é imprescindível (re)significar o papel da Educação Especial. Por entender a inclusão como um processo que se transforma e se concretiza a cada dia, a Educação Especial pode ser vista como um importante suporte para este processo e não como um sistema paralelo de ensino.

Um estudo realizado em 2005 junto à Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro<sup>9</sup> apontou para o fato de que, ainda hoje, a Educação Especial parece constituir um sistema paralelo de ensino. Apesar da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro não dar esse direcionamento ao processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais, é interessante destacar que o que ocorre na prática é um movimento de responsabilizar a Educação Especial pelo atendimento aos alunos considerados incluídos. Alguns profissionais entrevistados, nesta ocasião as Agentes de Educação Especial<sup>10</sup> das CREs, relataram uma realidade muito comum para quem atua na área da Educação Especial. Segundo algumas entrevistadas existe uma certa compreensão de que a Educação Especial é o setor responsável por realizar a inclusão e, é comum ouvir a expressão “aluno da Educação Especial”, “professor da Educação Especial” entre outras. Isso demonstra

---

<sup>9</sup> Trata-se de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ e coordenada pela Professora Dr. Rosana Glat, intitulada “*Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*”.

<sup>10</sup> A figura da Agente de Educação Especial surgiu na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro a partir da reestruturação do Instituto Helena Antipoff (IHA) que ocorreu entre os anos de 1995 e 1996. Sua origem vinculava-se à necessidade de um profissional da Educação que agenciasse a política pública de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas municipais. (ANTUNES, FONTES, FRAZÃO, 2007)

que também os profissionais que atuam nessa área, são muitas vezes “segregados” do sistema educacional como um todo. (ANTUNES, FONTES, FRAZÃO, 2007)

Confirmando essa lógica de atendimento, durante as entrevistas realizadas com as educadoras do CIEP pesquisado e a observação em campo, muitas foram as falas que se reportavam ao atendimento dos alunos nas classes especiais que se localizam no espaço da escola regular. Durante a entrevista com a Diretora da escola percebeu-se a importância que esta dava ao atendimento dos alunos nas classes especiais. Para ela a passagem do aluno com necessidades especiais pela classe especial antes de ir para uma classe regular é importante para o sucesso da inclusão. Segundo ela, o professor tem dificuldade de alfabetizar o aluno que não passou por uma classe especial. Sobre as classes especiais a fala foi a seguinte:

Classes especiais, alunos que já estão integrando fora da sala de aula. Para entrar na sala de aula é só mais um passo. Eu acho que isso ajuda a gente a lidar com isso com uma certa facilidade, um certo cuidado. A gente tem mais firmeza no agir. A gente não pega o aluno sem ter a percepção de que nenhum deles regrediu, nenhum aluno integrado regrediu, ele sempre foi caminhando. (Fala de uma gestora)

Este fato vem comprovar uma prática comum nas escolas, em que muitas vezes a responsabilidade pela inclusão recai sobre o aluno individualmente ou mesmo sobre a Educação Especial.

Em tempos de inclusão não se pode dispensar a importância dos conhecimentos específicos da Educação Especial. Ela é um complemento para a garantia de um atendimento educacional de qualidade aos alunos com necessidades especiais. Sua finalidade deve ser a de apoiar todos os alunos que, por diferentes motivos ou causas, apresentem dificuldades na aprendizagem. Entretanto, na maioria das vezes não é isso que ocorre. O atendimento da Educação Especial é restrito aos alunos classificados e diagnosticados como portadores de deficiência pela *Política Nacional de Educação Especial* (1994). Neste documento o alunado da Educação Especial era definido pelos alunos com deficiências (física, mental, sensorial e múltiplas), e por fim, os portadores de altas habilidades, de condutas típicas.

Talvez fosse importante romper com essa visão e estender os conhecimentos e recursos da educação especial a todos os alunos que necessitarem de um apoio, seja pedagógico, psicológico ou de qualquer outra natureza.

A inclusão precisa ser pensada sob uma perspectiva mais ampla, para além da deficiência. Uma inclusão de todos e para todos. De certo, quando falamos nos indivíduos com deficiência as dificuldades encontradas pelo sistema educacional e as barreiras impostas pela sociedade se potencializam. *“A diferença não está tanto na natureza dos problemas, mas na intensidade de sua manifestação e na extensão das suas implicações”*. (OSÓRIO, 2005, p. 34).

As transformações necessárias para que efetivamente ocorra a inclusão não devem se resumir apenas à inserção dos alunos com necessidades especiais na escola ou em outros espaços sociais. O processo de inclusão implica em uma mudança de atitude de toda a sociedade, entendendo que a deficiência ou o desvio não resumem toda a personalidade de uma pessoa, nem tão pouco podem ser determinantes de suas condições físicas, sociais e existências.

Não obstante a todas as transformações que vêm se efetivando no seio da sociedade, é inegável que há, ainda, muito que fazer para que a diversidade humana seja, de fato, assumida e respeitada por todos. Hoje a situação da educação em todo o país é crítica; faltam escolas, o número de vagas oferecidas pelas escolas públicas é insuficiente, o que engrossa as estatísticas do analfabetismo, sem falar nos altos índices de repetência e evasão escolar. Somando todos estes fatores há uma prática pedagógica que não passa pela aceitação da diversidade, professores desmotivados e desvalorizados, recebendo baixíssimos salários, não seria correto afirmar que a escola propicia, efetivamente, uma inclusão de todos.

### **1.1) A trajetória da inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais no Brasil**

No Brasil, a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais passou por diferentes momentos e, acompanhando as transformações que vinham ocorrendo em outros países, aqui os reflexos do movimento da inclusão reforçado pela Declaração de Salamanca, tiveram ressonância na legislação educacional do país e no atendimento escolar aos alunos com necessidades especiais.

Importa destacar que o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais no Brasil não é recente. No período do Império já tem início a preocupação com as pessoas com deficiência, seja no âmbito educacional, seja no sentido de assisti-los socialmente. A partir de então, surgiram algumas instituições especializadas no atendimento a algumas deficiências. Foram inaugurados em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje, Instituto Benjamin Constant e, em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente conhecido por Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. (SOUZA, 2004).

O atendimento prestado aos indivíduos com necessidades especiais desde a época imperial até a década de 1970, em que tem início o movimento de integração, era marcado fortemente pelo olhar médico e por uma visão assistencialista e paternalista muito forte. O pensamento da época era de que esses sujeitos necessitavam de cuidado e assistência, muito mais do que de educação. O olhar que a sociedade lançava sobre as pessoas com deficiência era carregado de um sentimento de pena, pois estes eram considerados incapazes de ter uma vida “normal”. Fazia-se tudo pela pessoa com deficiência e nunca com ela, o que cerceava as suas possibilidades de desenvolver uma vida autônoma. As pessoas com deficiência não tinham voz e suas vontades eram reguladas por aqueles que a assistiam (família, instituições, escolas, etc.) Assim, o assistencialismo e o paternalismo eram a marca maior no atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais. (ANTUNES, MARQUES, CARVALHO, SOUSA JÚNIOR, JENEVAIN, PAULA, FERREIRA, 2003)

Com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61, a educação dos alunos com necessidades especiais ganha espaço no âmbito Legal. Antes mesmo da promulgação desta Lei, o Projeto de Lei N° 433/55, do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Título XI, Do ensino especial, já estabelecia que:

Art. 51: Os excepcionais compreendendo os deficientes físicos, os retardados de inteligência, os débeis mentais. Os desajustados de conduta, serão objeto de educação especial, em regime didático e escolar de exceção.

§ 1º- serão os educandos assim distribuídos:

- a) excepcionais leve será tolerada (não havendo outra) freqüência em turma normal;
- b) excepcionais médios em turmas especiais;
- c) anormais profundos e doentes contagiosos serão encaminhados para organizações apropriadas.

Percebe nessa citação uma forte ênfase na classificação da deficiência e uma preocupação quanto à designação de lugares específicos para cada tipo ou grau de deficiência. Já era prevista a integração dos alunos que apresentassem uma deficiência “leve”, em turmas regulares, porém, os demais seriam encaminhados ao que poderíamos chamar de sistema paralelo de ensino.

Com promulgação da LDB, 4.024/61, a educação do aluno com deficiência, segundo a lei, deveria, “dentro do possível”, ser proposto no “sistema geral de educação”. A lei também previa apoio financeiro às instituições particulares que prestavam esse tipo de serviço. Existe, pois, um esforço de integrar a Educação Especial no sistema geral de ensino, o que pode ser considerado uma tentativa de constituir um único sistema de educação, sem que a Educação Especial se constitua num sistema paralelo. Por outro lado existe uma abertura para que isso ocorra, quando lemos a expressão dentro do possível. (MAZZOTTA, 1996)

Na década de 70 o Brasil deu um grande passo no que se refere a garantir o acesso das pessoas com deficiência à escola com a criação do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial em 1973. Escolas e classes especiais foram criadas por iniciativa do CENESP para compor a estrutura da Educação Especial nas redes públicas de ensino. A formação de profissionais especializados no atendimento educacional aos alunos com de deficiência também constituía um dos projetos do CENESP. (FERREIRA & GLAT, 2003)

A criação do órgão acima citado correspondeu a um grande avanço no atendimento educacional da pessoa com deficiência. O olhar clínico lançado sobre a deficiência foi, aos poucos, sendo superado e essas pessoas começaram a ser vistas pela perspectiva da educação. Um olhar que não se restringia às características intrínsecas da deficiência, mas que perpassava pelo aspecto social, cultural, político e educacional.

Nesta época, o que figura no quadro do atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais é uma prevalência do atendimento em classes especiais. No que tange ao aspecto legal, a Lei 5.692/71, estabelecia, com clareza, qual seria o alunado da Educação Especial: *“alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”*.

Esse expressivo aumento de classes especiais verificado na década de 70 é reflexo da difusão dos princípios da integração que foram, por sua vez, expressos no

Relatório de Warnock, em 1978.<sup>11</sup> Este documento prevê que a educação dos alunos com deficiência seja realizada em ambientes os menos restritivos possíveis. Assim, o atendimento em classe especial, que eram localizadas no espaço das escolas regulares se constituía num modelo mais próximo do ideal do que o atendimento em uma escola especial.

Na década de 80, a Constituição Federal Brasileira (1988), no Inciso III do Art. 208, estabeleceu que o atendimento educacional aos indivíduos com deficiências deveria ser realizado “preferencialmente na rede regular de ensino”. Nesta década ainda vigorava os princípios da integração como norte para as iniciativas e políticas relativas à Educação Especial.

Na década de 90 foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994), que apoiava a inserção dos alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino e priorizava o financiamento de projetos institucionais que envolviam ações de integração. (PLETSCH, 2005).

Um marco para esta década foi a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – dentre seus artigos assim versa acerca do atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A palavra “preferencialmente”, no texto do artigo, denota que a educação dos alunos com deficiência não precisa ser realizada necessariamente nas escolas regulares. Assim, muitas escolas se eximem da responsabilidade pela educação destes indivíduos. Quando a Lei prevê um atendimento educacional em ambientes especializados em função das condições específicas dos alunos, reafirma a

---

<sup>11</sup> O Relatório de Warnock é resultado de uma pesquisa realizada na década de 70 por Mary Warnock que pesquisou durante quatro anos a Educação Especial na Inglaterra.

segregação de tais alunos do espaço da escola regular, reforçando a idéia de inferioridade destes em relação aos alunos tidos como normais.

Outro marco importante da década de 90 foi a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”. (PLETSCH, 2005). Isso significou um avanço grande no que se refere ao processo de inclusão escolar desses sujeitos, visto que a entrada desses alunos no sistema de educação já seria diretamente na escola regular. Não obstante, vale destacar que a matrícula compulsória na rede regular de ensino não é garantia de que o aluno com necessidade especial permanecerá na escola regular. Existem muitos casos em que as escolas recusam a matrícula alegando o despreparo para atender tal alunado.

Dentre tantas iniciativas legais, é preciso ressaltar que muito ainda precisa ser feito para que a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais se torne uma realidade de fato em nosso país. A atitude das pessoas diante da deficiência, o olhar da sociedade sobre a pessoa com deficiência e as ações das instituições sociais, ressaltando aqui a importância da escola como instituição social precisam ser norteadas por pressupostos mais humanistas. Verifica-se a existência de algumas ações isoladas por parte de alguns sistemas de educação. Ações que se configuram em experiências positivas, mas que carecem de uma proposta de educação mais ampla e compartilhada bem como de uma organização institucional que viabilize a inclusão escolar. O que se observa atualmente é que cada rede de ensino promove a inclusão da maneira que acha correto, a seu modo. Faltam orientações que permitam às escolas realizar um trabalho pedagógico condizente com os princípios da inclusão. (GLAT & OLIVEIRA, 2003; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003, GLAT & PLETSCH, 2004).

Acreditando ser a escola um espaço de discussão e de busca pela formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a participação efetiva na sociedade, procurando ultrapassar as barreiras que os impedem de promover a transformação social, é necessário rever o papel da escola na formação dos indivíduos e apontar para uma urgente mudança desta instituição frente as novas configurações da sociedade e o novo paradigma que vem sendo difundido atualmente: o paradigma da inclusão. A diferença deve ser encarada por todos e, principalmente pela escola com algo positivo para o convívio social e não como algo que deva ser eliminado ou ignorado.

## 1.2) Os múltiplos sentidos da inclusão

Inúmeras definições são atribuídas à inclusão e a Educação Inclusiva. A pesquisa em tela ajudou a evidenciar os múltiplos sentidos da inclusão apresentados pelos professores da escola pesquisada. Não só pelos professores, mas por toda a equipe de gestão.

No primeiro momento das entrevistas as educadoras foram perguntadas sobre o seu entendimento acerca da inclusão. Esta pergunta foi importante à medida que o conceito de inclusão que os professores têm é um dos determinantes do processo, visto que sua prática se dará segundo os princípios que cada professor traz consigo.

Durante as entrevistas as definições de inclusão que mais se destacaram coincidiam com as atuais formulações teóricas sobre esta temática. Na primeira conversa com as professoras das duas turmas observadas e as gestoras entrevistadas foi ouvido delas:

Colocar um aluno simplesmente numa sala de aula junto com os demais, isso não é inclusão. Porque a inclusão, o nome já diz, é incluir o aluno num todo. Não é no espaço físico simplesmente. Você colocar um aluno com uma certa deficiência, com certo problema numa sala de aula junto dos alunos ditos normais, isso não é inclusão. Inclusão é efetivamente um aluno se sentir plenamente inserido dentro daquele grupo. (Fala de uma professora).

Para mim inclusão é incluir, fazer parte, estar junto, é construir (...) porque estar incluído é estar, é ser, é fazer parte (...) Educação inclusiva é abrir a porta da escola e colocar todo mundo dentro da escola. Isso não é uma educação inclusiva. Por ser uma educação inclusiva, qual é o objetivo da educação? Garantir esse crescimento, garantir o desenvolvimento, garantir o processo de desenvolvimento de aprendizagem eficaz que traga resultado. Então se eu não estou garantindo isso eu não estou promovendo a inclusão, que é o que acaba acontecendo. (Fala de uma gestora).

O que eu entendo por inclusão é a aceitação, aceitação da diversidade. Não só dos alunos deficientes. Aqui as deficiências são tantas. (Fala de uma gestora)

Para mim inclusão não é colocar o cara dentro da escola. É muito maior do que isso. É inserir mesmo o cara na sua vida profissional, porque não adianta ele estar ali e não participar de nada. (Fala de uma gestora)

Os discursos que essas educadoras têm sobre o processo de inclusão se aproximam do que é preconizado pelas políticas atuais, porém, as observações de campo permitiram afirmar que não se pode dizer que suas práticas sejam

condizentes com o que foi dito acima. São falas que trazem em si a marca do discurso presente na política da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas professoras reproduzem o que está disposto nos documentos oficiais sobre a política de inclusão, tanto que não é possível identificar uma diferença grande de concepção entre uma fala e outra.

Além disso, as falas apontam para um processo de inclusão muito mais amplo e complexo do que simplesmente colocar o aluno com necessidades especiais na escola regular. Essas profissionais chamam atenção para pontos importantes quando se fala de inclusão, tais como: a realização plena do aluno, o seu crescimento e desenvolvimento cognitivo e social, a responsabilidade do professor nesse processo e a aceitação da diversidade.

Entretanto, as observações nas salas de aula permitiram verificar um pouco do distanciamento que existe entre o discurso e a prática. Foram inúmeras as vezes que durante a aula verificamos nas duas turmas que os alunos com necessidades especiais ditos “incluídos” ficavam a margem das atividades que estavam sendo realizadas. Na turma A, a aluna “incluída” ficava assentada na primeira carteira ao lado de uma colega. A professora quase nunca se dirigia a ela e, quando os demais alunos da turma realizavam atividades como ditado, leitura, entre outras, ela não fazia nada. Estava ali na sala, mas não interagia com a turma nem com a professora. Poucas foram as vezes que a professora passava uma atividade para esta aluna realizar. Quando isso acontecia, as tarefas eram de desenho ou cópia do nome, que sequer se aproximavam das atividades dos demais alunos. Isso demonstra que a professora tem uma atitude de aceitação da presença física desta aluna na sala de aula, porém, não assume a responsabilidade pela educação desta criança.

Já na turma de B, o aluno “incluído” ficava assentado junto com o grupo de alunos considerados mais atrasados. As atividades que a professora dava para ele realizar eram as mesmas desse grupo, porém, ele nunca fazia nada e a professora sequer o incentivava a fazer o exercício ou participar da aula.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à realidade da escola em que as educadoras atuam e a localidade onde está inserida, a Cidade de Deus, o conceito e a prática da inclusão acaba tendo um sentido muito mais amplo do que simplesmente falar de inclusão escolar. Para essas professoras falar de inclusão na Cidade de Deus é falar da inclusão da Cidade de Deus, uma localidade marcada por

fortes estigmas. Local violento, com baixo índice de desenvolvimento humano e marginalizado perante a sociedade, como já discutido.

No relato de uma das professoras percebe-se claramente esse outro sentido da inclusão.

A inclusão eu vejo como a oportunidade àqueles que são menos privilegiados ou que tem algum tipo de deficiência ou não. Não só uma deficiência física, nada disso. A gente aqui trabalha com várias deficiências, um diverso mundo de inclusão e aqui na Cidade de Deus a gente tem mais trabalho para incluir, porque na verdade **eles já vêm de uma comunidade excluída, então é um duplo trabalho de inclusão (...)** A gente trabalhar nessa comunidade que é excluída, deficitária de tantas coisas que a gente vê a necessidade da inclusão para que eles consigam a oportunidade de se tornarem cidadão até para reivindicar um direito de saneamento básico, de tantas coisas que a gente precisa, de saúde. Para que eles também se incluam na sociedade, porque eles são completamente excluídos. (Fala de uma professora).

(...) são trinta alunos, mas dos trinta não é um aluno portador de necessidades especiais que está precisando de inclusão. Porque, na verdade, o ser humano precisa ser incluído. **Nós estamos em uma clientela que está excluída da sociedade como um todo. (...) tem um número enorme de alunos que precisava de uma educação inclusiva.** (Fala de uma gestora)

Fica evidente nestes relatos um sentido de inclusão que transcende os muros da escola e passa a ter um significado muito mais social do propriamente escolar. Um sentido de luta política e ideológica pela conquista da cidadania e pela busca de uma identidade sem estigmas pejorativos, pela conquista da auto-estima desses sujeitos. Nesse processo é claro que a escola tem o seu papel e o professor a responsabilidade de ser um agente de transformação social.

Outro sentido dado à inclusão pelas educadoras se aproximava mais de um sentido de integração do que propriamente de inclusão. É possível perceber uma confusão entre os termos nos relatos; ora elas diziam aluno integrado, ora aluno incluído.

Eu acho que há cinco anos atrás, quando começamos a **integrar**. Porque já havia aqui na escola classe especial. Mas a **integração** de um tempo pra cá não foi tempestiva como foi em outras escolas. Então essa escola não teve um grande impacto com alunos **integrados**. (Fala de uma gestora)

Nem lembro mais o total de quantos alunos nós temos **integrados**. Acho que são quatro ou cinco (...) são sete. Aqui, **integrados** são aqueles alunos que passaram pela educação especial. (Fala de uma gestora)

Talvez sem perceber que esses termos não são correspondentes e que o sentido da inclusão vai além dos preceitos da integração as profissionais entrevistadas utilizam esses termos como sinônimos.

Sobretudo no campo da prática, a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais se distancia um pouco das atuais propostas de inclusão preconizadas pela legislação educacional e pela própria literatura. Ouviu-se frases como: “o aluno não consegue”. “Vou encaminhar para a classe especial”. “Ele não acompanha a turma”. Falas que acabam responsabilizando apenas o aluno pelo sucesso ou o fracasso da inclusão escolar. Falas que reforçam a inclusão como um processo em que o aluno com necessidades especiais é que tem que adaptar à realidade da escola. Além disso, era comum ouvir que os alunos “incluídos”, quando não se adaptavam à turma regular e não acompanhavam a dinâmica de trabalho proposta pela professora, deveriam voltar para a classe especial. É como se esses alunos fossem sujeitos da Educação Especial e, portanto, sua educação era uma responsabilidade da Educação Especial e dos professores da Educação Especial.

Tal fato foi comprovado durante a pesquisa em que, muitas vezes, foi ouvido de algumas professoras relatos acerca do seu papel na escola como professora da Educação Especial e não como professora da escola. Nas reuniões era comum que se formasse um grupo da Educação Especial e muitas vezes os assuntos que se referiam aos alunos com necessidades especiais nunca eram tratados com todo o grupo, sempre ficavam como o último ponto da pauta e, invariavelmente, só os professores das classes especiais, salas de recurso e das turmas que tinham alunos “incluídos” se manifestavam.

Uma das gestoras da escola que já havia trabalhado como professora itinerante em outra ocasião, confirmou essa prática quando, em uma das entrevistas, ela mencionou um fato que ocorrera na época. Segundo seu relato, ao chegar na escola como professora itinerante, os demais professores já a abordavam da seguinte maneira:

Ai! Graças a Deus que você veio! Vai levar o fulano, né? Porque isso aí não é meu. Isso aí! Outra coisa, eu não trabalho para isso. Então, eram frases que eu ia ouvindo, quer dizer, a te um determinado ponto em que eu comecei a trabalhar isso, modificar. Depois de um determinado tempo eu comecei a andar com os documentos, com o ECA na bolsa, com os documentos de Salamanca. (...) Eram verbalizações que realmente

justificavam onde você encontrava o aluno no fundo da sala, às vezes nem os colegas se relacionavam porque o próprio professor embargava isso.

Numa das visitas à escola, na ocasião era dia de Centro de Estudos, e a temática discutida foi avaliação. A Coordenadora Pedagógica distribuiu um texto para todos os professores e começou a fazer a leitura. A cada parágrafo ela explicava como os professores deveriam proceder na avaliação dos seus alunos. No mesmo texto, havia um exemplo de como deveriam ser os critérios de avaliação e como classificar o desenvolvimento dos alunos. Durante toda a exposição nada foi dito acerca da avaliação dos alunos com necessidades especiais. A discussão ocorreu sem que as professoras que lecionam em turmas onde há esses alunos tivessem a oportunidade de se manifestar.

É sabido que as discussões acerca da avaliação na educação são bastante polêmicas e quando se trata da avaliação no âmbito da Educação Especial esta polêmica é maior. Como avaliar? Que estratégias podem ser utilizadas? Essas são algumas questões recorrentes e foi uma pena presenciar um momento de estudo sobre esta temática e ver que a discussão acerca da avaliação dos alunos com necessidades especiais não teve espaço na pauta. Este é apenas um exemplo dentre tantos que denunciam que o atendimento educacional que os alunos com necessidades especiais recebiam se aproxima mais do modelo de integração, pois não existe um processo efetivo de adaptação curricular, seja no sentido de flexibilização do currículo, seja na adoção de atividades diversificadas.

Ainda no campo da prática, foi relatado pelas entrevistadas alguns obstáculos que impedem que a inclusão aconteça com maior êxito. Dentre eles foi citado a falta de recursos, a formação dos professores, a resistência de alguns profissionais e a insuficiência de profissionais para prestar um atendimento especializado, como por exemplo, o professor itinerante:

E aí a gente fala de educação inclusiva, mas a gente vê que tem alunos que tem necessidades de um material específico. Nós temos alunos aqui que não dá para ele escrever porque ele tem a parte motora comprometida. Aí precisa de uma máquina de escrever, mas nós temos essa máquina de escrever para oferecer? (Fala de uma gestora)

E vocês viram que as professoras não têm disponibilidade para dar esse atendimento com toda boa vontade. Falta ainda o tempo disponível para esse aluno. Eu acho que no município falta recurso humano. Eu acho que de repente essas turmas que tinham esses alunos integrados deveria ter um outro parceiro, um outro professor em sala de aula dando apoio. (Fala de uma gestora)

Eu acho que a inclusão foi imposta de uma hora para outra. Eles colocaram em paralelo um atendimento que não funcionava, entende? Que era justamente a itinerância que era para dar conta disso. Só que o que aconteceu? Falta professor. (Fala de uma gestora)

Mas alguns colegas ainda são resistentes, mas não só com a questão da inclusão, mas com outras questões exatamente pela maneira como as coisas nos são oferecidas. Você às vezes resiste porque desconhece, porque não investe na formação do professor, porque muitas coisas foram mudando e às vezes não mudamos junto porque justamente está faltando isso. (Fala de uma professora)

Eu sou a favor da inclusão, mas em alguns aspectos. Às vezes o professor não está capacitado para receber aquele aluno, não está em condições pedagógicas. Então fica difícil, determinadas inclusões fica difícil. (Fala de uma professora)

Acaba existindo uma dicotomia entre o discurso e o fazer das professoras e gestoras, entre o sentido do termo e o direcionamento da prática. Uma luta constante com o ideal e o real. Fala-se de inclusão, pratica-se a integração, fala-se de integração, pratica-se a inclusão. Mas, mesmo diante desta constatação é inegável o esforço que a escola e grande parte da equipe fazem para que a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais aconteça.

O ideal de inclusão buscado pelas professoras entrevistadas e os avanços da escola no que se refere ao atendimento educacional dos indivíduos com necessidades especiais estavam sempre presentes nas suas falas. Mesmo diante das dificuldades, o que pode ser observado foi um grande esforço para proporcionar aos alunos com ou sem necessidades especiais uma educação de qualidade. Em uma das entrevistas a gestora deixou claro que a falta de recursos ou capacitação de profissionais não podem ser empecilhos para a inclusão:

Eu também não gosto quando a gente pensa que para ter uma educação inclusiva a gente precisa ter recursos, tem que ter materiais, tem que ter produtos, eu acho que não é só isso. (...) Eu acho que para ter educação inclusiva tem que ter uma consciência maior dos profissionais. Todos, tanto os que trabalham diretamente na escola quanto os de fora. (Fala de uma gestora)

Eu acho assim, que a educação ainda não conseguiu ser uma educação inclusiva e a nossa escola também não conseguiu ser uma escola inclusiva, mas tem grandes momentos em que a educação se faz. A ampliação disso, a conscientização, a construção e a intervenção é que vai tornar uma educação realmente inclusiva. (Fala de uma gestora)

Existe o entendimento que a inclusão é um processo que vai se concretizando gradativamente. Diante das dificuldades identificadas pelas professoras e gestoras da escola percebe-se que a inclusão escolar ainda consiste numa meta do sistema

educacional. Entretanto, a falta de recursos humanos, capacitação profissional e infra-estrutura não são empecilhos para que a escola receba os alunos com necessidades especiais, rompendo com alguns preconceitos, receios e práticas educacionais excludentes.

O que os discursos e as observações demonstraram é que na escola pesquisada não existe, efetivamente, uma Educação Inclusiva, pois não há adaptação curricular, métodos diferenciados de avaliação e, as “professoras da Educação Especial” são vistas pela equipe como as responsáveis pela educação dos alunos “integrados”. Embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, no dia-a-dia não atendem às especificidades do processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, que continuam sendo responsabilidade dos serviços de apoio especializado (GLAT & BLANCO, 2007).

## Capítulo IV

### **Pensando o espaço escolar a partir de uma perspectiva sociológica.**

*“O espaço é fundamental em toda forma de vida comunitária, o espaço é fundamental em todo exercício de poder”.  
(Foucault citado por Harvey 1994, p. 273)*

#### **1) O espaço socialmente construído**

Durante muito tempo estudar o espaço foi uma tarefa designada à geografia. Com o passar dos anos e com o avanço das ciências humanas o espaço e, mais precisamente a sua construção e organização, passaram a ser um tema freqüente nos debates sociológicos. Muitos são os autores que discutem tal temática na atualidade, entre eles, podemos destacar os trabalhos de Bauman (1997 e 1999), Foucault (2001) e Harvey (1994). Tais autores enfatizam o aspecto social na construção do espaço, principalmente no que concerne ao seu caráter disciplinar e normalizador, comumente utilizado como uma estratégia de poder pela ideologia dominante.

A construção e organização do espaço eram vistas sob uma ótica essencialmente física, o que impedia uma análise que o considerava um produto social, reconhecendo sua construção e organização como um processo dialético. Numa tentativa de avançar para além da visão física da construção do espaço, filósofos, sociólogos e alguns geógrafos passaram a encará-lo como socialmente construído, cuja organização e sentido são produtos das experiências e transformações sociais.

O espaço não é um objeto científico afastado da ideologia e da política; sempre foi político e estratégico. Se o espaço tem uma aparência de neutralidade e indiferença em relação a seus conteúdos e, desse modo, parece ser “puramente” formal, a epítome da abstração racional, é precisamente por ter sido ocupado e usado, e por já ter sido o foco de processos passados cujos vestígios nem

sempre são evidentes na paisagem. O espaço foi formado e moldado a partir de elementos históricos e naturais, mas esse foi um processo político. O espaço é político e ideológico. É um produto literalmente repleto de ideologias. (LEFEBVRE citado por SOJA, 1993, p. 102)

Partindo desse pensamento, pode-se dizer que a estrutura da organização do espaço não é autônoma, com suas leis próprias, mas sim construída a partir de um processo dialético, da sua ordenação física com as relações sociais. Esse processo dialético faz lembrar a concepção de Giddens (1991) sobre a construção do espaço, em que este admite que o espaço não é uma dimensão vazia na qual os grupos vão se organizando. Para ele, a construção do espaço é um processo interativo.

A ênfase presente na análise da construção do espaço como um aspecto essencialmente físico foi sendo gradativamente superada e, atualmente, impera o pensamento de que a sua construção dá-se por meio da interação social. O espaço se configura, pois, no *locus* das relações sociais.

Explicitando o caráter social da construção e organização do espaço, Harvey (1994) afirma que o processo de ocupação espacial traz em si o traço e a marca das intenções humanas. O mesmo autor também destaca a importância de se avaliar qual o impacto que a organização do espaço pode provocar no cotidiano das pessoas.

A arquitetura e o projeto urbano tem sido foco de um considerável debate polêmico sobre as maneiras pelas quais os juízos estéticos podem ou devem ser incorporados a uma forma especialmente fixada e com que efeitos na vida diária. Se experimentamos a arquitetura como comunicação,[...] temos que dar estreita atenção ao que está sendo dito, em particular porque é típico absorvermos essas mensagens em meio a todas as outras múltiplas distrações da vida urbana (HARVEY, 1994, p. 69-70).

Inserir-se na discussão acerca da construção social do espaço o fato de que, na modernidade, o domínio espacial tornou-se um dos grandes desafios para que determinado Estado ou classe garantisse a soberania de seus poderes. O controle do espaço constitui-se numa arma fundamental para o exercício de poder e a disseminação da ideologia dominante. De acordo com Bauman (1999), a modernização do espaço significa torná-lo legível e transparente, a ponto de poder ser administrado e controlado por aqueles que detêm o poder.

Detentora do poder, a classe dominante utiliza-se de forma eficiente do lugar privilegiado de produtora e veiculadora de um discurso investido de autoridade. Esse mecanismo tem por finalidade a manutenção do poder por ela exercido sobre a sociedade, em especial no que se refere aos setores da política, da cultura e da economia. (MARQUES, 1999/2000, p. 74)

Para que o controle sobre o espaço pela classe dominante fosse realmente efetivo era necessária a visibilidade de todas as suas partes e das pessoas que a compunham. Daí a importância dada ao modelo do panóptico descrito por Foucault (2001). Na análise de Bauman (1999) o panóptico configurava um espaço artificial com o objetivo de manipular e reorganizar intencionalmente a transparência do espaço enquanto relação social e enquanto relação de poder. O modelo arquitetural do panóptico exprime uma nova tecnologia de poder baseada no regime disciplinar. Foucault (2001) afirma que tal estratégia de ordenação do espaço e logo de exercício de poder, passou a fazer parte do cotidiano de diferentes instituições como hospitais, fábricas, prisões, conventos e escolas. A partir da disposição espacial é possível apreender com precisão o papel que as pessoas desempenham na trama das relações sociais.

A construção e organização do espaço no contexto da sociedade moderna primavam pela ordem e racionalização do mesmo. Desta forma cada pessoa deveria ocupar um determinado lugar no espaço, ocupação esta que se efetivava através de estratégias de exercício do poder por parte dos que o detinham. Neste processo, a disciplina imperava como uma das maiores tecnologias de organização espacial.

Poderosa quanto ao controle e à organização dos corpos no espaço, a disciplina foi capaz de produzir tipos diferentes de individualidade que, no conjunto, garantem o funcionamento perfeito do corpo social.

Toda esta tecnologia do poder disciplinar incide diretamente no controle sobre o espaço e sobre o tempo, de maneira a torná-los úteis. Um corpo disciplinado seria sinônimo de organização e, mais precisamente, de sujeição aos padrões impostos pela sociedade.

Na perspectiva de delimitação do espaço de atuação dos indivíduos, é inegável a designação de lugares marginais para aquelas pessoas também consideradas marginais e desviantes. É, pois, na sociedade que se manifestam as diversas formas de preconceito e/ou aceitação daqueles que se apresentam como diferentes; que se evidencia a polarização ou a divisão entre os ditos normais e dos

desviantes. O espaço de atuação dos desviantes, mais do que o dos ditos normais é limitado. O indivíduo que se afasta do padrão preestabelecido como normal é colocado numa posição de subalternidade.

Na dinâmica das relações sociais é comum ocorrer a introjeção da idéia de subalternidade e inferioridade por parte dos desviantes, passando estes, a aceitar esta divisão como se fosse algo absolutamente natural. A introjeção do desvio caracteriza, em última instância, o sucesso do sistema de dominação.

No conjunto das relações sociais, a idéia de anormalidade se materializa e toma formas bem definidas naquelas pessoas que, seja por questões sociais, raciais ou orgânicas, se distanciam do que foi convencional e socialmente construído como “normal”. É formulado um estereótipo acerca do que é ser “normal” e veicula na sociedade todo um discurso estrategicamente elaborado e reforçado constantemente pelas instituições sociais e também pela mídia, visando produzir e impor valores condizentes com tal prerrogativa.

A construção do espaço perpassa, então, por questões de controle, vigilância, disciplina e, sobretudo difusão de sua ideologia. Tais prerrogativas são disseminadas nas relações sociais e estão presentes no cotidiano de várias instituições que compõem o cenário da sociedade moderna. Dentre estas instituições vale destacar aquela que é de nosso interesse: a escola.

### **1.1) O espaço escolar**

O enfoque dado ao espaço como uma construção social leva a afirmação de que o espaço escolar se constitui a partir de um contexto social, histórico, cultural e político no qual está inserido e os reflexos de tais manifestações incidem diretamente na sua construção, organização e funcionalidade.

O espaço escolar, nos últimos anos, tem se constituído num objeto de análise de muitos estudiosos da educação, auxiliando a remontar a história da educação a partir de uma perspectiva nova. O espaço escolar de maneira alguma pode ser encarado como uma dimensão neutra do ensino, como um esquema estrutural rígido e “mudo”. Ao contrário, o espaço traz em si um conjunto de valores culturais e morais de determinada época e, em última instância, funciona como uma espécie de

currículo, que juntamente com as diferentes matérias e metodologias de ensino interfere de maneira significativa no processo ensino-aprendizado (ESCOLANO, 2001).

Se for feito um resgate do histórico sobre a designação de espaço que abriga alunos e professores, teremos diferentes modelos de escolas, que acompanhavam, por sua vez, as tendências de uma dada época. Faria Filho & Vidal (2000), estudando a constituição do sistema público de ensino no Brasil identificaram três diferentes tipos de escolas: as “escolas de improviso”, as “escolas monumento” e as “escolas funcionais”, que serão sucintamente descritas a seguir.

As escolas de improviso remontam ao período colonial e funcionavam em espaços improvisados, na maioria das vezes em igrejas, prédios comerciais ou mesmo na residência dos mestres. Estes, vale lembrar, eram poucos e realizavam o seu ofício através da indicação e nomeação por órgãos do Governo. À época, os alunos se dirigiam a esses locais e lá recebiam a instrução dos mestres durante um período de aproximadamente quatro horas.

A metodologia de ensino utilizada pelos professores era baseada na instrução individualizada, mesmo que na mesma classe tivesse um número grande de alunos. Isso tornava a escola pouco eficiente para o que ela se propunha. A maneira como a sociedade da época (séc. XVIII e XIX) se organizava exigia uma escola que fosse capaz de instruir os alunos de forma eficiente e rápida, como já vinha acontecendo na Europa. Isso era o que os governantes brasileiros perseguiram.

Em meados do século XVIII, começa a surgir no cenário educacional brasileiro as escolas monumento, assim denominadas, porque os prédios escolares deveriam refletir toda a imponência e nobreza da sociedade. Conforme lembra Souza (1998), as escolas públicas tinham que funcionar em prédios imponentes que poderiam ser facilmente identificados pela população. Este espaço deveria simbolizar a sabedoria.

O prédio que abrigava a escola servia também para exaltar os símbolos nacionais, que comumente eram colocados na fachada, como a bandeira nacional, os símbolos religiosos, o pensamento de homens importantes da época, etc. Isso reafirma a escola como um instrumento a serviço dos ideais de uma sociedade. (ESCOLANO, 2001).

Como exemplos desse modelo de construção pode-se citar o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, criado em 1857 durante o Império de D.

Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. Nesta época o instituto funcionava como um asilo que recebia crianças surdas do sexo masculino que, muitas vezes eram abandonadas pela própria família. Só em 1931 foi criado o externato para meninas. Além do INES, em 1854, também na época de D. Pedro II, foi criado o Instituto Benjamin Constant – IBC, também localizado no Rio de Janeiro. O nome do IBC inicialmente era Instituto Imperial dos Meninos Cegos.

Nas escolas monumento, a organização dos alunos passou a ser feita a partir do modelo da seriação, em que estes eram separados em séries iniciais, cujas salas tinham dimensões maiores por conta do número maior de alunos e em séries finais que, por sua vez, tinham dimensões menores e um número reduzido de estudantes.

Os materiais de ensino intuitivo, as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula. Fora da sala, o pátio era o local de distribuição das crianças. (...) A rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora do recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola. (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, P. 25)

A dinâmica de organização e usos do espaço presentes nos grupos escolares se estendeu por todo o século XX e marcou de maneira muito significativa a cultura escolar da modernidade bem como deixou como herança marcas desse modelo de escola que ainda identificamos na atualidade.

O modelo de escola monumento começou a ser questionado por volta dos anos de 1920 e 1930, impulsionado pelos ideais escolanovistas<sup>12</sup> que começavam a se difundir por todo Brasil. Assim, inicia-se um processo de (re)significação dos tempos e espaços escolares. (FARIA FILHO & VIDAL, 2000)

Os prédios suntuosos das instituições escolares passaram a significar a elitização da educação, algo que vinha contrariar os ideais de democratização e popularização da escola pública. Para dar mais funcionalidade à escola e acelerar o processo de expansão do ensino por todo o território nacional os prédios escolares deveriam ser simples e baratos.

---

<sup>12</sup> Os ideais escolanovistas enfatizavam um modelo de educação em que o método tradicional deveria ser substituído por métodos ativos de ensino-aprendizagem. Dava importância ao interesse do educando, sua liberdade e aos trabalhos em grupo. Procurou acabar com a prática da centralidade do professor no processo educacional.

A organização do espaço escolar deixou de ser feita à maneira das escolas monumento. As carteiras fixadas no chão deixaram de existir, o que possibilitou uma outra configuração da sala de aula, dando a esta um certo “movimento”. A centralidade do professor foi, aos poucos, substituída pela organização dos alunos em grupo, sem, necessariamente, estarem sempre voltados para o quadro-negro. Isso imprimiu um novo significado na relação professor – aluno. (FARIA FILHO & VIDAL, 2000)

O espaço-escola não é apenas um ‘continente’ em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir dos pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. (ESCOLANO, 2001, p. 26)

Diante do exposto, percebe-se claramente que o espaço escolar diz muito mais sobre a educação do que se pensa. Como afirma Escolano na citação acima, o espaço não é somente um continente onde se localiza a instituição escola. O espaço é parte integrante do programa escolar. Sua edificação e organização tem muito a nos dizer. Analisar o espaço escolar é, pois, uma *“tarefa que exige olhar clínico, sensibilidade para o pouco aparente e atenção ao diverso”*. (SOUZA, 2005, p. 8) Sendo assim, fazer uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão implica em denunciar toda e qualquer forma de exclusão e marginalização social verificada na instituição escolar. Talvez tenhamos que incluir na classificação acima mencionada o modelo de escolas inclusivas que vem sendo buscado na atualidade e que aos poucos se concretiza. Ainda é preciso que aconteçam muitas mudanças no espaço escolar para que este seja de fato inclusivo, mas esse é um movimento do qual não podemos nos distanciar.

É inegável que a construção do espaço não se constitui num processo estático, mas dinâmico, portanto, é preciso considerar que a escola esteve se modificando de acordo com as exigências dos diferentes períodos históricos.

No âmbito educacional a construção e ocupação do espaço podem revelar claramente em que posições devem estar os “melhores” e os “piores” alunos, as “melhores” e as “piores” turmas. É no processo de construção deste espaço que são estabelecidos os mecanismos que garantem a sua devida ordenação.

Nessa perspectiva, a escola, na maioria das vezes, assume o papel de transmitir valores condizentes com tal sociedade; e a construção do espaço escolar,

na perspectiva da análise aqui pretendida, está intimamente relacionada com tal afirmativa.

Na década de 70 foi publicado na *Revista do CEBRACE*<sup>13</sup>, os critérios para elaboração, aprovação e avaliação de projetos de construções escolares, construídos pela Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Cultura. Já em sua introdução este documento explicita que os novos métodos de ensino exigiam algumas alterações essenciais no processo de elaboração do projeto das construções escolares, tendo em vista a participação mais ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A construção escolar ou escola física, além de ser representativa dos valores culturais e tecnológicos do seu meio ambiente – urbano ou rural – reflete os objetivos educacionais do sistema econômico e político vigente e se condiciona à forma de atendimento estabelecida por esse sistema. A escola física é um dos meios auxiliares para se realizar ação pedagógica e educativa e não apenas um local onde se processam atividades de ensino (CEBRACE, 1976, pg 9).

Dessa forma, a concepção das construções escolares extrapola os limites do prédio e se estende ao meio físico em que se efetiva a ação pedagógica e educativa, assim caracterizado:

a escola no meio ambiente considerado – urbano ou rural – e sua vizinhança mais próxima; as áreas livres destinadas ao lazer, às atividades esportivas, ao trabalho na terra (jardinagem, agricultura) ou a outras atividades; as áreas edificadas, compreendendo conjuntos funcionais integrados por ambientes também funcionais (p. 9).

Ainda, com base no Documento do Ministério da Educação e Cultura (1976), acerca dos critérios para elaboração, aprovação e avaliação de projetos de construções escolares, ficava estabelecido que:

Projetar não consiste, porém, apenas em organizar espaços físicos. Projetar significa organizar determinados espaços em função de um conjunto de atividades humanas. Por isso, um projeto se orienta segundo dois parâmetros: o primeiro, *físico*, definido por um espaço determinado entre limites concretos e tangíveis; o segundo, *funcional*, definido pelo conjunto de atividades para as quais o espaço se destina. No projeto está, pois, implícita a “criação”, na medida em que, para o resultado ou produto da organização

---

<sup>13</sup> Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares.

espacial, intervenham, além dos aspectos técnicos, outros de caráter cultural e pedagógico, que lhe confirmam valor criativo (p. 9).

Com base na afirmação acima apresentada é possível perceber que ao ser projetado o espaço escolar deve levar em consideração o aspecto funcional e, é nesta perspectiva, que uma análise crítica da construção deste espaço faz-se necessária.

Segundo consta no Documento elaborado pelo MEC (1976), existe uma área de atuação para o projeto de construção de escolas que é definida por características de diferentes origens, tendo estas que serem cautelosamente analisadas, são elas:

- físicas locais: o conjunto de condições físicas inerentes ao local do projeto;
- utilitárias: as relacionadas com o uso que se pretende dar a cada espaço em si e ao conjunto integrado dos espaços;
- funcionais específicas: as que definem adequação a cada função específica visando a determinados objetivos; econômicas, as que determinam o uso racional do tempo e do espaço;
- sociais: que visam o homem e sua estrutura social;
- culturais: que definem os aspectos locais de costume e valores;
- psicológicas: que envolve aspectos do projeto capazes de influir psicologicamente, induzindo reações em decorrência de certas particularidades da construção.

No projeto de construção do espaço escolar elaborado pelo MEC (1976), são apresentadas também algumas orientações para a utilização do prédio escolar. Durante a elaboração do projeto o arquiteto deve estabelecer hipóteses da escola em funcionamento e, assim, projetar ambientes externos e internos adequados às atividades previstas pela escola.

O referido Documento (p. 22), esclarece que as soluções para possíveis problemas no projeto de construção do espaço escolar devem corresponder “à realidade do uso, dependem de algumas premissas quanto à clientela da escola, dos cuidados que devem ser dispensados, do relacionamento que venha a ser estabelecido ou ainda da melhoria e manutenção periódicas”. Além disso, os projetos escolares devem atender a algumas recomendações, tais como:

As características físicas e psíquicas dos usuários; a tipologia de espaços necessários às diferentes atividades e funções que serão desenvolvidas; o dimensionamento ótimo dos diferentes tipos de espaços; a quantidade de espaços de cada tipo que são necessários, de acordo com a capacidade ideal de utilização; as condições ambientais e de instalações exigidas para as atividades previstas; a adequação à dinâmica do ensino, proporcionando flexibilidade e funcionalidade (p. 24-5).

Desta forma, os projetos escolares devem adequar-se “às exigências funcionais e operacionais, bem como às características sócio-culturais da comunidade e às bio-psíquicas dos alunos” (p. 25).

Um fato que merece destaque nessas proposições é o de que a escola deve adequar-se às exigências físicas e psíquicas dos usuários, constituindo-se, assim, num espaço flexível. Há aqui, uma grave contradição: se a escola deve adequar-se às condições físicas e psíquicas dos seus usuários, por que, ainda hoje, o espaço físico das escolas compreende um verdadeiro entrave para que os alunos com necessidades especiais possam usufruir deste espaço? Ao mesmo tempo em que se garante a flexibilidade e a adequação do espaço escolar às características físicas e psíquicas dos usuários, não há, sequer, um projeto que contemple, por exemplo, a construção de rampas nos prédios escolares ou portas mais largas e banheiros adaptados para as pessoas com deficiência física. Há sim, modelos ideais de como deveriam ser construídas as escadas, a largura dos degraus, a quantidade deles, entre outros, tudo minuciosamente calculado e projetado.

O espaço escolar, tal qual se conhece hoje, apresenta-se como um local altamente fragmentado, estratificado e, principalmente excludente. Isso se dá em função de toda uma construção social fortemente marcada com heranças da modernidade. É sabido que a idéia de padrão, universal e homogêneo são características marcantes da modernidade e foram sobre estes pilares que a escola foi pensada e construída. Foi para um padrão de aluno tido como “normal” que a escola, da forma como se apresenta, foi projetada. Fatalmente todos aqueles que se distanciavam do padrão preestabelecido socialmente como “normal”, particularmente, os alunos com necessidades especiais, ficavam à margem do sistema educacional.

Diante de tal constatação, apreende-se, então, que para um padrão de aluno “normal” a escola deveria funcionar muito bem, todavia, a falência desse sistema se evidencia hoje, mais do que nunca, na dura realidade vivida por todos aqueles que

são aliados do sistema educacional, sejam estes deficientes, pobres, negros, trabalhadores rurais e tantas outras categorias marginalizadas da sociedade.

Todas as estratégias utilizadas para organizar o espaço social (controle, vigilância e disciplina) podem ser, também, identificadas no interior da escola. Neste sentido, a fragmentação do espaço escolar é algo estrategicamente pensado e construído. A partir da fragmentação do espaço, do quadriculamento e da localização precisa dos corpos, o controle e a disciplina são exercidos com mais eficácia.

A esse respeito, Foucault, (2001) destaca que através da estratégia do quadriculamento são criados verdadeiros quadros vivos que funcionam simultaneamente como técnica de poder e processo de saber. Nas suas palavras, *“trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de se lhe impor uma ordem”* (p. 127).

A repartição em quadros tem como função tratar a multiplicidade por si mesma. Esta estratégia possibilita a caracterização do indivíduo e é a base para uma microfísica do poder, que também pode ser denominada de poder celular. Na microfísica, o poder é exercido de maneira relacional, não mais atrelado a uma autoridade detentora de poder. Institui-se a noção de que na sociedade todos vigiam todos e, o poder é exercido em todas as instâncias sociais, desde a família até o Estado.

Objetivando otimizar o exercício da disciplina e da ordem, a vigilância tornou-se uma medida essencial. Verificou-se, assim, na arquitetura escolar a influência do modelo do panóptico, descrito anteriormente. Tal modelo possibilitou que, nas escolas e em outras instituições, todos ficassem sob vigilância constante, ou pelo menos, todos tivessem a sensação de estarem sendo vigiados. Isso permitiu que o poder fosse exercido espontaneamente e sem ruído, irrompendo um efeito em cadeia, onde todos passam a vigiar a si mesmo e aos outros. Este efeito é o que Foucault (2001) chamou de panoptismo.

Atualmente pode-se afirmar que o modelo do panóptico já superou a sua forma original. Muitas escolas já não são mais construídas segundo este modelo, porém, o legado que ele deixou foi, justamente, a necessidade de vigilância constante. Diferentemente do panóptico, em que apenas um indivíduo vigiava muitos, no panoptismo todos vigiam todos.

Juntamente com a fragmentação do espaço escolar está a sua estratificação. No interior das escolas, seja pela distribuição das classes ou outras maneiras de ocupação espacial, fica evidente o lugar destinado às pessoas mais privilegiadas e àquelas menos favorecidas. Tal fato pode revelar claramente o movimento de estratificação e até mesmo de exclusão praticado pela escola. Ao definir o espaço de ocupação de determinadas classes, também fica definido o espaço de possibilidades de atuação dos alunos que dela fazem parte.

Assim, se uma classe considerada mais “atrasada” ou uma classe especial fica localizada nos fundos da escola, apreende-se, então, que os alunos dessas turmas são inferiores ao das classes consideradas mais “adiantadas” e, por isso mesmo, devem ocupar espaços inferiores e desprivilegiados, ao passo que a designação de lugares melhores e mais amplos às classes compostas por alunos tidos como modelos evidencia a posição de superioridade na qual estes se encontram e, até mesmo, os professores dessas classes.

A constatação desta distinção feita na escola através da organização espacial é grave, pois, por ser realizada de maneira sutil ou mesmo pela falta de senso crítico das pessoas, muitas vezes, tal prática se perpetua sem que o sentido de discriminação fique explícito.

A esse respeito, é inegável o caráter excludente e hierarquizante que o espaço físico da escola evidencia. Muitas são as barreiras arquitetônicas encontradas pelos alunos com deficiências físicas, e não apenas por estes, mas pelos obesos, pessoas muito altas ou muito baixas e outras que por algum motivo têm dificuldade de circularem livremente pela escola.

Nessas condições, uma pessoa que precisa se locomover numa cadeira de rodas ou de muletas fica impossibilitada de circular livremente pela escola, tendo muitas vezes que ser ajudada por alguém. As dificuldades encontradas por tais indivíduos ao chegarem na escola fazem com que, muitas vezes, desistam de estudar. Mais do que isso, esta é uma forma explícita de exclusão.

A *acessibilidade* dos alunos com necessidades especiais nas escolas há muito vem sendo discutida no cenário político nacional e internacional. No Brasil existe uma vasta legislação acerca da matéria. Entre outros, destaca-se o Decreto n°. 5.296, de 2 de dezembro de 2004 que define acessibilidade como:

Condição para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (Art.8º, parágrafo I)

É estabelecida por este mesmo documento a definição das barreiras que as pessoas com necessidades especiais precisam romper para ter sua acessibilidade garantida. Ainda segundo o referido decreto, barreira é *“qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação”*. (Art. 8º, parágrafo II). As barreiras podem ser classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transporte; e
- d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entreve ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massas, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. (Art. 8º, parágrafo II)

Para assegurar a acessibilidade dos indivíduos com necessidades especiais, o Decreto 5.296/04, apresenta a definição de desenho universal. Nesta perspectiva a *“concepção de espaços, artefatos e produtos visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas, e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.”* (Art. 8º, parágrafo IX)

No que se refere ao espaço escolar, a Resolução CNE/CEB, N° 2 de 11 de setembro de 2001, em seu Artigo 12º, estabelece que:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras de comunicação, provendo as escolas de recursos humanos e materiais necessários.

Ainda no Artigo 12º, em seu parágrafo 1º, fica determinado que:

Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

Quando uma escola não constrói rampas ou elevadores, não procura se adaptar efetivamente às condições físicas ou psíquicas de seus usuários pode-se supor que não é interessante que estes indivíduos dividam o mesmo espaço com aqueles considerados “normais”. A própria estrutura física da escola demonstra que alunos com problemas de locomoção não são bem-vindos.

São em construções projetadas para um tipo ideal, “normal” de indivíduo que se materializa a segregação de tantos outros.

O não rebaixamento de guias, a não existência de rampas de acesso, portas demasiadamente estreitas, pias e vasos sanitários instalados em locais inacessíveis aos usuários de cadeira-de-rodas, objetos instalados em vias públicas sem qualquer esquema de identificação pelos cegos (telefones públicos, lixeiras, caixas coletoras de correspondências, dentre outros), a falta de elevadores e rampas de acesso a transportes coletivos (ônibus, trens, etc.), a ocupação indiscriminada das calçadas por bancas, mesas e barracas são alguns dos muitos obstáculos produzidos pelo próprio homem e que ainda hoje dificultam demasiadamente a locomoção de um grande número de pessoas. (MARQUES, 1999/2000, p. 81)

Numa sociedade que busca a eficiência e a perfeição, as pessoas com deficiência são cada vez mais colocadas à margem. Às vezes de maneira sutil, outras de forma voraz, o espaço serve para classificar, hierarquizar e segregar as pessoas com deficiência e, também, determinadas camadas sociais.

Na perspectiva do paradigma da inclusão é necessário superar as barreiras que a construção e organização do espaço escolar impõe aos alunos com necessidades especiais. Para tal o modelo de escola que temos hoje precisa ser urgentemente repensado. O espaço escolar tem uma lógica própria, uma lógica social que os transforma em um lugar onde se manifestam as intenções humanas. É exatamente esta lógica que o transforma num objeto social, portanto, um objeto que deve ser analisado de acordo com as transformações que se processam no seio da sociedade. Portanto, se está colocado um novo paradigma na educação, é necessário rever o modelo de escola que existe e criar novos caminhos e estratégias

para construir a escola que queremos, ou seja, aquela construída sob o princípio da valorização das diferenças.

## Capítulo V

### Entre as observações e os relatos algumas reflexões.

*“A distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes”.*  
(RANCIÈRE, 2005, p. 11)

#### 1) A contextualização dos espaços

##### 1.1) A Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro: uma breve descrição

A Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro se configura na maior rede de ensino da América Latina, compreendendo, em março de 2006, 1054 escolas e atendendo a cerca de setecentos mil alunos. A abrangência dessa rede é tal que a administração desse universo escolar é realizada de maneira descentralizada por 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), localizadas em diferentes áreas geográficas da cidade.

Existe uma enorme diferença entre essas CREs devido as características das regiões onde elas estão localizadas. Nas 10 CREs encontramos realidades extremamente distintas que são determinadas pela localização da CRE que vai desde regiões centrais e zonas de comércio, passando por localidades onde coexistem populações de classe média ao lado de comunidades carentes, nas quais a população enfrenta visível discriminação sócio-econômica. Além disso, algumas CREs estão localizadas em regiões marcadas pelo grave problema da violência, que, infelizmente, faz parte do cotidiano das grandes metrópoles, como o Rio de Janeiro. Aqui, a guerra do tráfico nos últimos tempos vem interferindo significativamente na dinâmica educacional. Alguns alunos são impedidos de freqüentar a escola pelo fato desta estar localizada numa zona de controle de uma

facção do tráfico oposta à da localidade onde o aluno reside. Este é um exemplo de como as situações de violência interferem na dinâmica da escola.

É nessa realidade tão diversificada e complexa que se situa a escola onde a pesquisa foi realizada. Conforme dito anteriormente, o *locus* foi um CIEP pertencente a 7ª CRE que abrange a Zona Oeste do Rio Janeiro. Esta Coordenadoria abrange 18 bairros. É uma região onde a desigualdade socioeconômica fica muito visível. Nesta mesma área coexistem Barra da Tijuca e Recreio, revelando várias facilidades e comodidades de bairros que acomodam cidadãos altamente favorecidos economicamente e a Cidade de Deus e Rio das Pedras, comunidades desfavorecidas em todos os aspectos sociais.

No que se refere a esta CRE uma das características evidente é o fato de que numa mesma região encontramos realidades totalmente díspares. A pobreza e a riqueza convivem juntas nesta região. Existem escolas localizadas na Barra da Tijuca, bairro conhecido pelo alto padrão de vida de seus moradores e grandes condomínios fechados. Vizinha à Barra da Tijuca está a Cidade de Deus, local onde foi realizada esta pesquisa. Uma comunidade marcada pela pobreza, pela violência gerada pelo tráfico de drogas e pela ausência do Estado nas tomadas de decisões. Este abismo social que encontramos nesta região, por si só, aponta para a complexidade de se estabelecer práticas pedagógicas que viabilizem as políticas públicas para a educação, especialmente no que se refere à inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais.

No que tange a essa questão vale destacar que o acompanhamento e a orientação do trabalho voltado para os com os alunos com necessidades especiais no Município do Rio de Janeiro é realizada pelo do Instituto Helena Antipoff (IHA), órgão da Secretaria Municipal de Educação (SME), com a responsabilidade pela elaboração e implementação de políticas em Educação Especial, incluindo a formação continuada dos docentes que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos ou que atuam nas modalidades do ensino especial e de apoio. Criado em 1974, o IHA<sup>14</sup> acompanha o processo de inclusão de aproximadamente oito mil crianças e jovens com necessidades educacionais

---

<sup>14</sup> Em 1994 o IHA inaugurou o Centro de Referência em Educação Especial, que tem hoje reconhecimento nacional e internacional, onde são oferecidas diversas oficinas e atividades de enriquecimento para alunos com necessidades educacionais especiais, como artes plásticas, ginástica, teatro, dança, música, e conversação. Também funcionam nesse Centro laboratório de informática educativa, brinquedoteca, sala de leitura e Centro de Transcrição à Braille, abertos para alunos da Rede Pública Municipal e comunidade em geral. Está em fase de implementação um Programa de Estudos e Pesquisa sobre Educação Especial integrado com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, no qual a presente pesquisa está inserida.

especiais, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental. O IHA atua diretamente em todas as CREs , contando, para isso, com 10 equipes, cada uma composta, em média, por três profissionais.

Cada CRE, por sua vez, conta com professores especializados distribuídos pelas diversas escolas, que recebem suporte da equipe do IHA, e com Agentes de Educação Especial que são profissionais encarregados, entre outras funções, da condução e acompanhamento dos encaminhamentos relativos à Educação Especial no âmbito de sua região. A figura da Agente de Educação Especial promove e participa de centros de estudos na CRE e nas escolas, além de articular ações conjuntas com os profissionais do IHA para a orientação e acompanhamento de situações e programas para alunos com necessidades educacionais especiais.

A orientação dada pelo IHA ao processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais perpassa por diferentes estratégias de atendimento, desde aqueles realizados em ambientes mais restritivos, como escolas especiais e classes especiais, até os menos restritivos como a própria classe regular. Além dessas modalidades de atendimento ainda existe o suporte dos professores itinerantes, que atuam juntamente com o professor da classe regular dando todo apoio necessário para viabilizar a inclusão do aluno com necessidades especiais na classe regular e a sala de recursos, espaço que os alunos com necessidades especiais incluídos em classe regular freqüentam num horário contrário ao da classe regular. É onde recebem um apoio pedagógico especializado, de acordo com as necessidades que cada aluno apresenta.

Os resultado da primeira fase da pesquisa *“Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares”*, realizada no primeiro semestre de 2005, ajudam a entender melhor a realidade do atendimento prestado aos alunos com necessidades especiais na Rede Municipal de Educação no Rio de Janeiro. (GLAT, FONTES, PLETSCHE, 2006)

Historicamente o Município do Rio de Janeiro se destaca no atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais e, atualmente, é possível encontrar uma gama de possibilidades e recursos utilizados para atender às necessidades educativas desse alunado, seja no espaço da escola regular, seja em outros ambientes.

Em toda a Rede Municipal de Educação, no ano de 2006, existiam dez escolas especiais que oferecem atendimento a alunos com deficiências múltiplas e severas. Na maioria das vezes, os alunos das escolas especiais são aqueles com uma deficiência muito limitante que compromete de forma significativa o seu desenvolvimento.

Quanto às classes especiais, estas estão presentes em todas as CREs. É uma modalidade de atendimento especializado destinada, a princípio, a alunos que apresentam o mesmo tipo de deficiência.<sup>15</sup> São classes que se situam no espaço da escola regular e realizam um atendimento diferenciado e direcionado a um tipo de deficiência específico. O número de alunos é reduzido e o atendimento é mais individualizado.

A sala de recursos é uma modalidade de atendimento usada como suporte para alunos especiais integrados em classes regulares, bem como para aqueles que devido à sua deficiência necessitem de um suporte educacional mais especializado. Na sala de recursos os alunos recebem suporte pedagógico das professoras, facilitando a inclusão desses na classe regular. Nem todas as escolas possuem salas de recursos, o que impede o acesso de alguns alunos a esse tipo de atendimento. Numa mesma CRE existem algumas escolas que possuem salas de recurso e que atendem não só os alunos matriculados na unidade escolar, mas alunos de outras escolas que necessitam desse atendimento.

Outra modalidade de atendimento que a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro disponibiliza é o professor itinerante, importante personagem no processo de inclusão escolar alunos com necessidades especiais. O professor itinerante é visto como um elemento de “sensibilização”, capaz de mobilizar os profissionais da escola, oferecendo apoio pedagógico, para as questões relacionadas ao processo de Educação Inclusiva. Sua função vai além do atendimento a alunos especiais que estejam em classes regulares e de suporte ao professor regente da turma no trabalho educacional com esses alunos. (PLETSCH, 2005).

Além das modalidades acima descritas ainda existem o Pólo de Educação Infantil, as classes hospitalares e o atendimento domiciliar. O Pólo de Educação Infantil realiza o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais

---

<sup>15</sup> Não obstante, em algumas situações, estudam numa mesma classe alunos com mais de um tipo de deficiência na mesma classe, por conta de carência de professores, número insuficiente de alunos para abertura de uma classe especial ou falta de espaço para composição de mais classes especiais, em determinadas regiões do Município.

que se encontram na faixa etária de zero a dois anos e 11 meses, que não freqüentam as creches.

O atendimento em classe hospitalar é desenvolvido em hospitais e instituições conveniados com a Secretaria Municipal de Educação. Seu objetivo é promover propostas pedagógicas com crianças internadas por curto, médio ou longo tempo. Essa modalidade de atendimento não está voltada apenas para crianças tradicionalmente classificadas com necessidades educacionais, mas sim todas as crianças que por algum período necessitem de internação.

O atendimento domiciliar é dispensado aos alunos que, em função de seu quadro clínico/de saúde, não têm condições (temporárias ou permanentes) de freqüentar a escola. Esse atendimento também é realizado pelo professor itinerante.

Pelo exposto, percebe-se como o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é complexo e se dá de diferentes maneiras. Portanto, pesquisar essa realidade é um desafio que se coloca para a compreensão da Educação Inclusiva e seus desdobramentos. Desafio este que motivou a realização desse trabalho que, nos capítulos seguintes discutirá de maneira mais elaborada.

## **1.2) A escola-campo: construção, organização e usos deste espaço**

A escola em que esta pesquisa foi realizada é um CIEP<sup>16</sup>, que integra o conjunto de escolas administrado pela 7ª Coordenadoria Regional de Educação. Antes de falar sobre o espaço escolar do CIEP é necessário situar essa caracterização no espaço onde ela se insere: a Cidade de Deus. Esta localidade nasceu na década de 1960 com o objetivo de se constituir num conjunto habitacional para abrigar moradores que foram remanejados de favelas em outras localidades do Rio de Janeiro: “do morro para o asfalto”. Aos poucos, um número cada vez maior de famílias foi se mudando para esta comunidade. Famílias que estavam à margem do sistema, excluídas do mercado de trabalho, sem ter para onde ir se dirigiam para este local.

---

<sup>16</sup> A sigla CIEP se refere aos Centros Integrados de Educação Popular criados no estado do Rio de Janeiro durante o Governo de Leonel Brizola, na década de 1980 e idealizados por Darcy Ribeiro.

A realidade vivenciada pelos moradores da Cidade de Deus não difere muito da realidade das demais favelas do Rio de Janeiro. Atualmente a violência gerada pelo tráfico de drogas faz parte do cotidiano dos moradores. É comum ocorrerem “guerras” entre facções criminosas rivais, o que transforma a favela num verdadeiro campo de batalha. Os moradores ficam expostos ao perigo de balas perdidas ou mesmo a execuções realizadas pelos traficantes.

Durante a pesquisa ouviu-se vários relatos de alunos e alunas com histórias para contar a esse respeito. Cabe destacar o caso de uma aluna da turma de progressão que durante uma das observações, se aproximou e mostrou o seu caderno. Na última página estava escrito assim: “falecidos: meu avô, meu tio, meu outro tio”. Uma outra criança contou, certa vez, que a polícia tinha chegado na rua dela atirando, quando todos comemoravam a vitória do Brasil em um dos jogos da Copa do Mundo, e matou um coleginha seu. Essas são algumas histórias que dizem muito sobre a condição de vida daquelas crianças e suas famílias.

A lei da favela é a lei do tráfico. A ausência do Estado é visível no que se refere à tomada de decisões e à oferta de serviços como saneamento básico, educação e saúde, que são muito precários. Isso leva os moradores a pedirem ajuda aos traficantes, o que os deixa à mercê do perigo e da violência. Muitos pais já tiveram ou têm filhos envolvidos com tráfico de drogas. Menores que são aliciados para o tráfico diariamente deixam os estudos em troca do dinheiro “fácil”. Uma triste realidade que, infelizmente, faz parte do cotidiano dos moradores das periferias de nosso país.

A Cidade de Deus cresceu muito e ainda vem crescendo de forma desordenada. A pobreza assola a vida de muitos moradores e a falta de oportunidades de emprego, acesso a serviços de saúde, assistência social e educação transforma a vida dessas pessoas em um sofrimento constante, gerando a desesperança e a descrença no Estado e no próprio ser humano. Em determinada ocasião, em uma das idas à escola ouvi de uma professora o relato que uma aluna tinha feito: “Deus aqui na Cidade de Deus é só no nome. Ele já foi embora daqui a muito tempo”. Essa fala talvez resuma o sentimento que as pessoas daquele local têm sobre suas vidas e sua condição.

É claro que em meio a tanta violência existem iniciativas de organizações não governamentais que atuam na comunidade promovendo projetos culturais, educativos, esportivos, visando o desenvolvimento e a consolidação da cidadania.

Os projetos desenvolvidos por essas organizações se configuram numa oportunidade para que as crianças e jovens se ingressem em movimentos culturais e se iniciem no mercado de trabalho. Fora das ruas, muitos jovens saem da marginalidade e do mundo das drogas. A comunidade na qual a escola está inserida tem uma influência grande no trabalho da escola. Em uma das entrevistas uma educadora relatou a dificuldade que alguns professores enfrentam ao se deparar com aquela realidade e aquela clientela.

No início, ao chegar à escola, todo professor leva um impacto. Depois ele passa a ter uma outra atitude, a ser mais flexível, a conhecer o aluno, as dificuldades, o lugar onde ele mora, a família com quem ele convive, todo esse meio social. Ele também se transforma, de forma a não ser tão exigente. (Fala de uma gestora)

Um outro fato que chamou atenção foi a maneira com a comunidade se relacionava com a escola. Antes da atual gestão era comum ocorrer invasões na escola, depredações, etc. Era uma relação conturbada, até que começou a ocorrer uma abertura maior do espaço escolar para a comunidade. A aproximação se deu pela necessidade que a escola via de intervir naquela realidade de maneira a promover alguma mudança positiva. A comunidade deixou de ver a escola como “inimiga” e passou a reconhecer o seu papel social. Isso ocasionou uma reorganização do papel da própria gestão, conforme a fala de uma das gestoras:

Organizar para ter uma mudança, atuar. A ter uma abertura com a comunidade para provocar uma mudança. Agora, a escola era um espaço que era muito invadido, que era arrombado com muita frequência. Era uma coisa da gente ta na delegacia de polícia toda segunda-feira depois de um feriado. Então a escola estava um caos. Nunca mais tivemos esse problema. Por que? O relacionamento se dá de forma que há um respeito. Agora não acontecem problemas? Lógico que acontece. Existe evasão? Existe ainda evasão. A gente corre atrás do prejuízo, do aluno, de tudo, mas a gente (...) é uma perda grande, é uma tristeza imensa quando a gente dá de cara no jornal com um ex-aluno nosso no tráfico. Isso aí é uma coisa que derrota ..., mas a gente não consegue ainda 100% . Isso seria não digo uma utopia, mas...

A escola fica localizada no início da Cidade de Deus. É logo na entrada da comunidade, em frente a uma pracinha e ao que podemos chamar de “centro comercial”. Uma área onde se encontram muitas lojas, super-mercado, farmácia, *lan house* e outros tipos de comércio. Uma região movimentada pelo trânsito de carros que passam ali rumo à Barra da Tijuca e Jacarepaguá, bairros vizinhos e, pelo

tráfego de ônibus e vans que fazem o transporte dos moradores daquela região. A escola é um ponto de referência do local.

Por esta breve descrição é possível se ter uma idéia do desafio de pesquisar sobre inclusão na Cidade de Deus, uma localidade marginalizada, estigmatizada e que carrega a forte marca do tráfico e da violência.

### **1.3) A escola-campo**

Atualmente a escola tem uma equipe de cinquenta e quatro funcionários entre professores, diretoras, coordenadora, chefes de apoio, merendeiras e equipe de apoio (serviços gerais). A equipe de gestão é formada por uma Diretora Geral, uma Diretora Adjunta, uma Coordenadora Pedagógica e duas Chefes de Apoio. Vale destacar que a diretora geral e a coordenadora pedagógica já trabalham na escola há dez anos e conhecem bem aquela realidade.

A escola funciona em tempo integral, de 07:30 às 16:30 horas, embora as classes especiais funcionem apenas em um turno. Segundo o relato da diretora, os alunos “especiais” têm muita dificuldade de ficar na escola o dia todo, pois ficam cansados, inquietos e, além disso, alguns alunos precisam fazer alguma atividade fora da escola, como tratamento médico, psicológico entre outros.

Durante o ano letivo de 2006 estavam matriculados 620 alunos, distribuídos em 19 turmas regulares e nove turmas especiais. O sistema adotado pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro é o Ciclo de Formação, modelo educacional em que as turmas são organizadas em: ano inicial ou série inicial, intermediário e período final. Além destas, existe a turma de progressão, onde estão os alunos que não acompanharam regularmente o ciclo.

No CIEP funcionam, atualmente, cinco turmas de Educação Infantil; quatro turmas do ano inicial, sendo que uma dessas turmas tem um aluno com necessidades especiais incluído; três turmas de período intermediário, uma com um aluno com necessidades especiais; três turmas do período final, onde não existe nenhum aluno com necessidades especiais e uma turma de progressão com um aluno com necessidades especiais. Além dessas turmas, funcionam nesta escola duas salas de recursos que prestam atendimento aos alunos com necessidades

especiais matriculados na escola e a alunos de outras escolas da mesma CRE que não possuem sala de recursos.

As classes especiais existentes na escola se dividem em cinco turmas de “retardo mental” (nomenclatura já obsoleta, mas que continua sendo utilizada pelo sistema), duas turmas de “síndromes diversas”<sup>17</sup> que atendem alunos com diferentes tipos de deficiência e duas classes para alunos com condutas típicas<sup>18</sup>.

Importa destacar que as classes especiais ocupavam salas bem pequenas, com uma infra-estrutura precária. Espaços que, aparentemente, eram designados para turmas “menos importantes”. Uma das justificativas para o tamanho das salas era que o número de alunos nas classes especiais é bem menor que o das turmas regulares. Entretanto, tal fato não significa que as classes especiais tenham que funcionar em locais não apropriados ou mesmo improvisados em que os alunos e a professora têm dificuldades de locomoção; onde não há espaço para organização das carteiras e dos materiais que os alunos necessitam.

Isso não é uma realidade exclusiva da escola-campo; infelizmente, é possível constatar em outras instituições escolares que, muitas vezes, as classes especiais e mesmo as turmas de progressão ou as turmas consideradas “piores”, são localizadas nos fundos da escola, em locais precários.

A arquitetura e organização da escola seguem os princípios do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, que, de acordo com o seu planejamento inicial, possuem algumas características que valem a pena ser destacadas.

O projeto arquitetônico dos CIEPs foi realizado por Oscar Niemeyer. O prédio original possui três blocos, sendo um bloco principal, com três andares, onde funcionam as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco fica o ginásio coberto (salão polivalente). No terceiro bloco fica a biblioteca.

No caso específico da escola-campo, o projeto arquitetônico sofreu algumas alterações. Uma das mudanças que chamam atenção logo à primeira vista são as grades que estão por todos os lados para “proteger” os alunos e funcionários da

---

<sup>17</sup> Essas classes são formadas quando não existe um número suficiente de alunos com uma mesma deficiência, por exemplo, com deficiência visual, auditiva, condutas típicas ou qualquer outra deficiência, para se formar uma turma específica para cada uma delas.

<sup>18</sup> Pessoas que apresentam alterações no comportamento social e/ou emocional, o que pode acarretar alguma dificuldade no seu relacionamento com as demais pessoas.

escola da violência do local bem como evitar roubos e invasões. Ao mesmo tempo em que essas grades protegem, em alguma medida, estão ali para nos lembrar e simbolizar a violência do lugar. Além disso, o ginásio não fica no segundo bloco, mas sim num outro espaço, no pátio da escola. Vale ressaltar que os alunos quase não utilizam a quadra e o pátio. De acordo com a Diretora são locais muito expostos e as crianças ficam “desprotegidas” no caso de acontecer algum tiroteio. Assim a Educação Física e o recreio acontecem num espaço (pátio coberto) que existe em frente ao refeitório. O professor realiza ali brincadeiras e jogos de forma improvisada, pois o espaço não é tão amplo quanto o da quadra. Este também é o local onde os alunos se colocam em fila, em “forma” sempre que têm que entrar para as suas salas seja na chegada dos alunos à escola, seja na hora de entrar ou sair do refeitório, no final da educação física e outros momentos em que se busca uma certa ordem.

No chão deste pátio estão desenhadas varias colunas com os números das turmas para que os alunos se formem segundo uma ordem pré-estabelecida, garantindo que a fila se forme perfeita. Muitas foram às vezes que se observou a cena da fila: professoras ordenando que os alunos ficassem em forma, pois, do contrário, não poderiam merendar, brincar ou entrar sala de aula. Em uma dessas ocasiões a Diretora disse a seguinte frase: “*é assim que eu gosto, bem Foucault*”. Neste momento ficou evidente que ela se referia ao modelo de escola que Foucault (2001) descrevera no livro *Vigiar e Punir*. Um modelo de escola que, conforme já mencionado, primava pela ordem, pela disciplina e pelo controle.

Por outro lado, em uma conversa com a Coordenadora Pedagógica sobre o funcionamento e a organização da escola, ela apontou para a necessidade de os alunos cumprirem determinadas regras, sendo formar uma delas.

Tem que formar? Eu acho que tem que formar, eu acho que tenho que conseguir me locomover na escola de uma forma organizada e que não desrespeite o outro. Não necessariamente precisa estar formado um atrás do outro em ordem de tamanho. Eu vou brincar com a minha forma. Um dia vai ser em ordem decrescente, hoje vai ser em ordem crescente, hoje vai ser em ordem alfabética, quem conseguiu terminar a tarefa primeiro; hoje nós vamos andar pela escola, não precisa ser um atrás do outro, vamos andar pela direita deixando um espaço para o outro passar (...) as coisas serem combinadas. Na Educação Inclusiva é indispensável isso. (Fala de uma gestora)

Nesta fala é possível perceber um outro sentido dado ao ato de formar. Sem uma perspectiva disciplinar e de controle, a Coordenadora Pedagógica ressalta a

importância de fazer da fila um momento de descontração e de aprendizagem. Destaca também que, na perspectiva da Educação Inclusiva, é importante que os alunos convivam no espaço escolar de maneira harmoniosa e respeitando o outro.

Ainda sobre o projeto idealizado por Darcy Ribeiro e a realidade da escola-campo, verificou-se que o Centro Médico não existe mais. Também não foram observadas com regularidade muitas outras propostas originais, como sessões de estudos dirigidos, atividades culturais e esportivas com apoio de profissionais de diversas áreas, atendimento médico-odontológico e de assistência social. O que se observou no decorrer da pesquisa foi uma escola que necessita de profissionais das mais diversas áreas, inclusive professores, pois é grande a carência, de espaços mais equipados, atividades diversificadas e locais diferenciados para desenvolver o aprendizado dos alunos. Tal constatação também foi possível de ser feita através das entrevistas, em que muitas vezes foram levantadas questões como infraestrutura precária, falta de profissionais, excessivo número de alunos em sala de aulas, entre outras.

Nós temos muita limitação aqui: só a sala de vídeo, a educação física e a sala de leitura. Então nós não temos atividades. Outro dia nós tivemos um grupo de teatro aqui. Então foi um dia maravilhoso, porque teatro é uma coisa diferente. Tem dias que realmente é muito difícil pra gente (...) então atividades extra-classe seriam excelentes. (Fala de uma professora)

Mesmo em meio a tantas dificuldades, o CIEP é uma escola que busca qualidade na educação, que procura, com todos os obstáculos existentes, oferecer aos seus alunos e funcionários condições dignas de educação e trabalho.

De uma maneira geral, esta é uma escola ampla, que recebe um alunado diversificado, não apenas da Cidade de Deus, mas de localidades próximas. Como muitas outras, enfrenta os desafios que estão postos atualmente para a educação em nosso país: carência de professores, precariedade de recursos, salas superlotadas e uma série de outros problemas tais como violência, drogas, problemas de ordem familiar, entre outros, que não são *da* escola, mas estão *na* escola e os profissionais da educação precisam lidar com eles.

O cotidiano escolar desta escola não é muito diferente de outras instituições escolares localizadas nas periferias das grandes cidades. O seu espaço é organizado segundo as necessidades que vão se colocando para a escola.

#### 1.4) O espaço escolar pelo do olhar dos sujeitos da pesquisa

Por tudo que foi dito a respeito do espaço e, mais precisamente, do espaço escolar, mais do que um espaço físico, a escola se configura num espaço socialmente construído. Por este motivo os significados atribuídos ao espaço escolar adquirem diferentes sentidos de acordo com o contexto em que está inserido.

Assim, uma das preocupações desta pesquisa foi tentar captar os sentidos que os sujeitos entrevistados dariam ao espaço escolar. Para tanto, nas entrevistas, uma primeira indagação era: “quando se fala em espaço escolar o que vem à sua cabeça”? Esta é uma pergunta que a princípio parece fácil de ser respondida, entretanto, as educadoras ficavam sempre, num primeiro momento, em silêncio, pensativas e, só então diziam o que pensavam. As primeiras impressões acerca do espaço escolar foram:

É além das quatro paredes, ... Espaço escolar é muito mais que isso ..., esse espaço de vida mesmo. Então espaço escolar tem o momento da aula passeio, que é um ponto, que é a escola (...) É um espaço escolar, espaço aí não só um espaço físico ..., um espaço em nível de dimensão mesmo ..., espaço escolar que vai além de quatro paredes. (Fala de uma gestora)

Quando você falou espaço escolar, caiu aquela rede física na minha cabeça, inteira, sem tirar nem por, dentro e fora, o ,lá fora até a praça, porque até lá até metros da escola ainda agente tem responsabilidade. Então eu penso em muito além do muro (...) Então tudo vem, a estrutura inteira e mais a redondeza. (Fala de uma gestora)

Espaço escolar (...) são nove anos, é um estresse. Mas eu acho que espaço escolar é tudo que a gente vive dentro da escola. Agora a gente tem que proporcionar isso ..., porque se for um espaço morno, que dizer, pouca coisa se aproveita desse espaço escolar. O que é um espaço morno? É aquele espaço que acontece assim, você entra vai para a sala, faz atividades 100% sem emoção, sem vida, sem atividades que possam levar o que você trabalhou dentro da sala e fazer a ponte com outro tipo de atendimento, uma educação física, ou vídeo, e a informática. E o que faz esse espaço não ficar morno são os projetos, porque eles circulam o tempo todo na escola ..., dentro de uma sala faz uma apresentação, o outro sai da sala de aula dele e vem fazer uma apresentação na sala do outro. Muito legal! (Fala de uma gestora)

Espaço não é só o espaço físico. Tem que ter aquele espaço de atenção. É você ter um tempo para o seu aluno, para o seu professor, porque o espaço físico é uma coisa fria. É o espaço de você ajudar, dar um sorriso, participar. Então eu acho que espaço é isso, não é só aquela coisa de quatro paredes, espaço não é só isso. Espaço é você se sentir à vontade para se dirigir ao outro. O espaço das relações. (Fala de uma professora)

Essas falas remetem a um espaço que é “vivo”, ou seja, que traz consigo marcas da convivência humana, intenções e significados. Para usar a expressão de uma das educadoras entrevistadas, o espaço escolar não pode ser “morno”. Esse sentido ultrapassa a noção de espaço físico e alcança um significado mais social, ou seja, o espaço escolar é visto por esses sujeitos como um lugar, um território.

A noção de lugar ou território é definida pelo sentido social que é atribuído ao espaço. É consequência da sua utilização e ocupação pelo ser humano (VIÑAO, 2005). Assim, a escola se constitui num lugar específico, com características próprias e, por causa dos relacionamentos sociais que se concretizam neste espaço, também é vista como um território. Conforme esclarece Viñao (2005, p. 18), o espaço escolar como lugar e território implica numa,

dialética entre o interno e o externo – o que é escola e o que fica fora dela, o que está na sala de aula ou em outro espaço escolar e o que está fora dele –, o fechado e o aberto – estruturas cortantes ou herméticas frente as estruturas de transição ou porosas –, e o próprio, o comum e o alheio – ‘minha’ ou ‘nossa’ sala de aula, ‘minha’ carteira, etc”.

Esse tipo de dialética foi, a todo o momento, ressaltada pelas educadoras que ao falar do espaço escolar também relatavam sua organização, função, deficiências, bem como possibilidades.

O espaço da escola, as deficiências do espaço escolar que é uma coisa muito latente. Hoje mesmo eu estava conversando com uma colega de como às vezes é difícil para as crianças ficarem tanto tempo na escola sem uma outra atividade, uma outra coisa. O projeto da escola integral que ficou perdido, um a coisa que foi elaborada por Darcy Ribeiro que de repente ficou perdida pelos anos por questões burocráticas, financeiras principalmente. Eu penso muito que o espaço escolar deveria ser um espaço prazeroso e que muitas vezes não é. (...) Eu acho que a gente deveria sempre lutar por um espaço mais prazeroso possível. (Fala de uma professora)

Eu acho que é um espaço de construção de tudo. (...) Um lugar onde você pudesse construir laços de afetividade, de construir a cultura para você se tornar um cidadão, integro, pleno, participante, um lugar onde você pudesse construir valores e até repensar muita coisa, porque assim como a gente profissional tem que repensar muita coisa, que eles também repensem a escola, os alunos repensem a escola, os pais repensem este espaço como um espaço de criação, criação de laços de cultura, de tudo. (Fala de uma professora)

Essas falas nos remetem a um espaço de construção. Dá um sentido de movimento ao espaço, nunca uma coisa estática. Um ponto importante a ser

destacado é quando uma das educadoras fala sobre (re)significar a escola, ou seja, lançar sobre ela um outro olhar. Ela ressalta a importância de pais, alunos e professores repensarem a escola.

Tal fato remete a idéia de que ao passar pela escola ou nela atuar, no caso dos profissionais da educação, é necessário que aconteça, de fato, uma experiência, no sentido de que todos sejam transformados pela escola e, ao mesmo tempo, provoquem transformações no espaço escolar. Assim, a experiência é entendida como um movimento de deslocamento; a possibilidade de construção, de transformação ou mesmo de ruptura.

A pergunta que cabe fazer é: haveria lugar para a experiência de novas possibilidades de formação na escola? Em meio à correria dos tempos atuais, decerto que não. Para que o espaço escolar seja um lugar de transformação e de experiência é necessário viver a escola, viver a educação como uma possibilidade de construção do novo, viver a experiência da diversidade em que se aprende através da convivência com a diferença. É por este caminho que se acredita que uma escola inclusiva é aquela em que existe lugar para a troca, o diálogo, o respeito à diversidade.

Isso fica claro quando, durante as observações de campo, observou-se a relação entre os alunos com necessidades especiais e as demais crianças da escola. Existia entre esses sujeitos um respeito e uma relação de ajuda mútua. Em uma das entrevistas uma das gestoras relatou o seguinte:

Porque é importante o portador estar num espaço democrático, num espaço junto com os ditos normais, porque até nesta troca vai se ver que dentre as crianças que estão em turma regular elas também tem necessidades que demandam uma atenção especial.

Não se pode dizer que estes dois grupos de alunos era uma relação sem conflitos, pois uma característica que chamou muita atenção na escola era a agressividade e a dificuldade que os alunos tinham de seguir determinadas regras. Por outro lado, foi possível vivenciar momentos em que os alunos se ajudavam. Quando o colega que tinha dificuldade de se locomover pela escola precisava se levantar, os demais se prontificavam a ajudar e ficavam satisfeitos em poder ser útil para aquele colega. Era interessante observar determinadas ações dentro da escola no que se refere à convivência de alunos com necessidades especiais com os demais.

## 1.5) Espaço escolar e acessibilidade

Uma outra questão levantada na pesquisa foi com relação a acessibilidade dos alunos com necessidades especiais na escola. Essa é uma preocupação presente no cotidiano de muitas escolas e, neste CIEP percebeu-se ser este um tema que preocupava a gestão e demais funcionários da escola. O sentido dado à temática da acessibilidade ultrapassou a noção de espaço físico: falou-se da falta de recursos, infra-estrutura e professores capacitados, entre outros fatores que dificultam a acessibilidade. Algumas das falas abaixo retratam um pouco desta realidade:

Bom, aqui na escola nós temos rampa para os cadeirantes, mas eu não sei se para o aluno com deficiência auditiva, por exemplo (...) nós temos libras. Isso não tem. Eu acho que o sistema coloca o aluno na sala de aula e ele só quer fazer a inclusão porque está na lei, mas ele não atende as necessidades não. (Fala de uma professora)

Enquanto espaço físico não. Eu acho que não tem uma preparação, tem uma aceitação. (...) Eu não vejo nada difícil no dia-a-dia. Eu acho que tem coisas que realmente dificultam, mas no momento em que você investir, de repente na formação de professores, promover um encontro. Eu não acho que tem nada impossível, a não ser as barreiras arquitetônicas que impedem um pouco a nossa boa vontade, mas fora isso. (Fala de uma professora)

Acho que no CIEP não tem tanto isso, porque é a rampa o acesso. É difícil, a rampa o ideal, rampa com barra, rampa com emborrachado, um elevador (risos) É claro que a gente tem sonhos e não é sonho, porque na Poeta já foi uma escola construída com elevador, então ele é um sonho possível. Mas na estrutura do CIEP não dá, porque os alunos crescem, amadurecem, ficam muito pesados. (...) Não estou mais dando conta como dava, subir a rampa com a aluna cadeirante que é maior do que eu, ta entendendo? (Fala de uma gestora)

É o modelo de escola que temos hoje. Ele realmente não atende os requisitos de uma escola inclusiva. Por que? Porque é um modelo antigo, porque é de uma época que nem pensava em ter esses alunos e mais comprometimento. Com comprometimento que nós temos atualmente ta, porque minha irmã era deficiente física e ia à escola; outros, menos comprometidos também iam, ta entendendo? Mas do jeito que é hoje. A escola não pensava nisso, a arquitetura municipal, estadual, nunca pensou nisso. (Fala de uma gestora)

Indubitavelmente existe uma preocupação em garantir o acesso do aluno com de necessidades especiais ao espaço escolar. Nas falas acima é possível perceber que a questão da arquitetura preocupa as educadoras do CIEP. Embora tenha sido destacado que o principal acesso na escola é a rampa, mas são rampas

inadequadas. Muitos foram os relatos de acidentes sofridos pelos cadeirantes, por exemplo, nas rampas. Além disso, as professoras se queixavam de ter que subir e descer várias vezes a rampa com os alunos.

Algumas classes regulares com alunos com necessidades especiais e mesmo as classes especiais ficavam no segundo ou terceiro andar da escola e isso dificultava o deslocamento dos alunos com deficiência física ou problemas de locomoção. As salas de recursos ficavam no térreo, próximo ao refeitório e o deslocamento dos alunos que freqüentavam essas salas era um pouco mais fácil.

No CIEP foram realizadas algumas reformas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, como por exemplo, a construção de banheiros adaptados. Porém, a falta de recursos financeiros impede que outras adaptações e modificações sejam realizadas. Mesmo assim, a escola adota estratégias para proporcionar mais acessibilidade aos alunos. De acordo com o relato de uma das gestoras:

Troca de uma sala pequena por uma sala maior, porque às vezes as crianças são grandes, precisam de um espaço maior. Mobiliário que você muda, adaptação o mobiliário, deslocamento do andador e da cadeira de rodas dentro da sala.

Mesmo diante das barreiras arquitetônicas ficou evidente que essa é apenas uma entre outras dificuldades. A falta de acessibilidade no que se refere à comunicação e ao currículo também se configura numa dificuldade. Existe uma preocupação em relação a disponibilização de recursos para facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva e visual, por exemplo.

Assim, o conceito de acessibilidade perpassa, também, pelo que é denominado pelo MEC como *adaptações de pequeno porte* (BRASIL/MEC/SEESP, 1998) ou a utilização de materiais didáticos voltados para atender as necessidades específicas dos alunos com necessidades especiais (*ajudas técnicas ou tecnologias assistiva*). Essas “pequenas grandes” adaptações garantem às pessoas com deficiência uma maior acessibilidade e uma melhor condição de aprendizagem.

Foi destacada a importância dos suportes como, por exemplo, a sala de recursos para garantir um melhor atendimento aos alunos com necessidades especiais. Além disso, as classes especiais que funcionam na escola e o trabalho que as professoras desenvolvem nessas classes foi bastante elogiado. As professoras entrevistadas que têm alunos com necessidades especiais em suas

classes e que passaram pela classe especial disseram que “a parte pedagógica” dos alunos com necessidades especiais é bem trabalhada na classe especial. Mesmo com as limitações, essas classes colaboram muito. De acordo com o relato de uma educadora da classe regular:

Eu acho muito positivo quando a gente teve vários alunos na classe especial que foram incluídos em turmas regulares. Eu acho que é o tempo deles realmente, eles precisam de um tempo e eu acho que eles precisam desse convívio para que eles se sintam ambientados no momento da inclusão, então, leve-se quanto tempo precisar, mas que eles realmente já se sintam parte da escola. Eu acho que para eles isso é muito positivo.

Cabe problematizar, neste momento, o papel das classes especiais. Sabe-se que esta é uma modalidade de atendimento que, embora esteja localizada no espaço da escola regular, se configura num ambiente restritivo e, contraria os princípios da inclusão. Contudo, não se pode deixar de destacar, conforme dito acima, a importância do trabalho dessas classes e das professoras que nela atuam para propiciar um desenvolvimento maior da aprendizagem dos alunos. O que não se pode admitir é que a classe especial seja um “depósito” de alunos com deficiência, sem a perspectiva de se configurarem num espaço transitório na vida escolar desses alunos. Tão pouco as classes especiais devem ser espaços de alunos que “fracassaram” nas turmas regulares. Esta é uma questão que ainda necessita ser estudada e acompanhada com mais cuidado. (BUENO, 1999; FERREIRA & GLAT, 2003)

Além disso, foi apontada uma questão crucial para garantir a acessibilidade dos alunos com necessidades especiais no espaço escolar: a atitude dos professores e de toda a escola frente à deficiência.

Porque você pode ter rampa, pode ter elevador, você pode ter toda adaptação. Se a cabeça da gente não acompanhar um tantinho que for isso vai ser artigo de luxo dentro da escola. Se a nossa cabeça não muda o deficiente vai continuar fora da escola (...) Então passa a ser uma escola elitizada, porque tem elevador ..., tem teoricamente tem banheiros que atendem os visitantes necessitados daquele tipo de arquitetura, tá entendendo? (Fala de uma gestora)

Fica claro que a acessibilidade do aluno com necessidades especiais na escola, mais do que a realização de reformas ou mudanças na arquitetura, passa por uma reforma do pensamento, da atitude da escola e da sociedade diante da deficiência.

## 1.6) O espaço escolar que temos e o que queremos

As dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades especiais na escola são muitas desde a luta por uma vaga e aceitação até a sua adaptação e permanência na escola. Sabe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 estabelece que a matrícula dos alunos com necessidades especiais deve se feita, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme já discutido no capítulo anterior. Entretanto, é sabido que esse processo não ocorre de forma tranqüila. Muitas vezes os pais ou responsáveis precisam lutar muito para assegurar uma vaga para seus filhos na escola regular. Por outro lado, algumas escolas praticam uma recusa velada à matrícula de alunos com necessidades especiais, dando desculpa de que não tem profissional especializado, de que não tem acessibilidade, na tentativa de fazer com que os pais desistam da escola e procurem outras.

Numa conversa com a Diretora do CIEP onde a pesquisa foi realizada ela levantou esta questão ao relatar como se deu o processo de inclusão dos alunos com de necessidades especiais naquele espaço escolar. Segundo ela, desde a década de 90 a escola recebia alunos com necessidades especiais, pois sempre funcionou na escola as classes especiais e tanto professores como aluno conviviam com a diferença. Nesse sentido, nunca houve, por parte da escola, essa rejeição. Conforme ela mesma relatou:

Porque existe uma abertura, não existe como eu conheço alguns espaços, em que fala assim: na minha sala não entra. Aqui não vai haver isso. Não existe nenhum profissional que vai chegar e falar assim: na minha sala não entra! Mas vai assim: nossa! O que eu vou fazer? Eu não sei se eu vou conseguir não. Eu acho que não vai dar certo não. Eu vou precisar de ajuda, mas a pessoa não se fecha como um todo. (...) é uma questão de aceitar suas próprias limitações. (Fala de uma gestora)

Mesmo diante das limitações da escola e dos profissionais que nela atuam, não foi percebido uma recusa ou rejeição com relação à aceitação dos alunos com necessidades especiais no espaço escolar. Foram levantadas, entretanto, muitas dificuldades no processo de inclusão escolar desses sujeitos; uma fala recorrente entre as entrevistas foi o fato de a escola não estar preparada para a inclusão. Muitos foram os pontos levantados pelas educadoras que dificultam o processo de

inclusão escolar, como: quantitativo grande de aluno nas turmas, a falta de investimento em recursos para os alunos que necessitam de uma atenção especial, a capacitação profissional e a própria legislação. As falas abaixo ilustram bem essas questões:

Eu acho que o que interfere é um quantitativo muito grande de alunos para uma sala muito pequena. Eu aqui faço várias arrumações. Eu estou sempre mudando para tentar agrupá-los de maneira que seja mais proveitoso para eles, mas são muitas carteiras num espaço muito pequeno, muitos alunos. Então acaba dificultando. (Fala de uma professora)

Eu acho que de um modo geral o sistema não dá muito ao professor, recursos não. A escola faz aquilo que está dentro das condições dela, mas o sistema não favorece. (...) Eu acho que aqui na escola nós deveríamos ter uma fono, pessoal específico para trabalhar aquele aluno. Uma equipe formada para atender esses alunos. (Fala de uma professora)

Eu modificaria algumas leis, até mesmo verba ..., verba específica para atendimento, número maior de profissionais para atuar. A legislação precisa ser modificada para que isso aconteça. É... eu acho que a legislação, não é que ela precisa mudar, ela precisa fazer acontecer. Porque tem até algumas leis que existem a favor, mas na prática não acontecem. (Fala de uma gestora)

As falas acima denunciam uma realidade comum no cenário educacional de nosso país. As salas superlotadas, a carência de professores, o descaso com a legislação afetam não só os alunos com necessidades especiais, mas dificultam e inviabilizam a oferta de uma educação de qualidade para todos.

Uma das perguntas feitas às educadoras foi sobre a possibilidade delas promoverem mudanças no espaço escolar: “Se você pudesse (re)fazer a escola, como esta seria?”. Foi interessante constatar que de uma maneira geral, as falas caminharam no sentido de reorganizar os espaços e tempos escolares, promovendo atividades diversificadas e espaços alternativos de aprendizagem.

Espaço físico eu mudaria. Eu acho que em cada sala tinha que ter uma pia para a gente fazer outro tipo de atividade, mais material. Eu investiria mais nessas atividades de artesanato, para que eles buscassem em algum momento algum tipo de subsistência, pois o dia-a-dia deles é difícil. Mais trabalho manual, até porque uma escola de tempo integral, num outro momento a gente pudesse oferecer coisas diversas, eu já começaria assim, colocando uma pia, diminuindo as mesas e cadeiras, mudando todo o meu espaço e mudando todo o meu planejamento, a parte pedagógica em função de todas essas atividades. (Fala de uma professora)

Olha, eu achava que tinha que ter um trabalho de jardinagem, de horta, trabalhos manuais, música, porque às vezes o aluno é surdo, mas a vibração. Infelizmente eu acho que é o espaço físico mesmo, as quatro paredes. O professor, de acordo com a sua consciência, dar o melhor dele, adequando dentro das possibilidades (...) Eu acho que a escola tem que

trabalhar a aptidão do aluno, não é só ler e escrever, porque nem todos vão aprender a ler e escrever, mas ele tem habilidade para outras coisas. (Fala de uma professora)

Atualmente fala-se muito numa escola ideal, uma escola que esteja preparada para a diversidade. Contudo, seria mais prudente falar de uma escola real, uma escola possível. Ideal era a escola construída para um modelo de aluno “perfeito”, com base em critérios de padronização e homogeneidade. Por outro lado, a escola real trabalha com aquilo que ela tem, com o que é possível, mesmo que isso seja, muitas vezes insuficiente para garantir uma educação de qualidade.

Quando se espera que a escola seja modificada previamente para que a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais aconteça, corre-se o risco dessa espera se traduzir ao longo dos anos numa frustração e, significar um número cada vez maior de alunos fora do espaço escolar. Esperar que as mudanças aconteçam antes de promover a inclusão escolar é negar a uma parcela grande da população que tem algum tipo de deficiência acesso à escola regular no momento certo.

## Considerações finais

*“De tudo, ficaram três coisas:  
a certeza de que estamos sempre começando...  
a certeza de que precisamos continuar...  
a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...”  
(Fernando Pessoa)*

Uma preocupação constante no desenvolvimento de todo o trabalho foi demonstrar que a escola, a partir da construção e organização do seu espaço, pode possibilitar tanto a exclusão quanto a inclusão social. Fazer uma leitura do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva possibilitou a compreensão da realidade vivenciada pelos indivíduos com necessidades especiais neste âmbito, tanto no que se refere à acessibilidade quanto no que diz respeito a trama de relações sociais que se estabelecem na escola entre os alunos “normais”, os com necessidades especiais e os educadores.

Partindo da constatação de que a escola foi construída com base nos preceitos da modernidade, em que predominava a dicotomia “normal” *versus* “anormal”, a idéia de padrão em detrimento da idéia de múltiplo, fica claro a reprodução destes valores por parte desta instituição. Assim, os indivíduos considerados desviantes, são colocados à margem, sendo vítimas de variadas formas de exclusão.

Uma prática comum na modernidade, e que perdura até os dias de hoje, é a institucionalização do desvio. Houve uma proliferação de instituições especializadas, onde eram inseridos todos aqueles que não se enquadravam nos padrões éticos, estéticos e de produtividade preestabelecidos. Tal prática assegurava o estabelecimento de uma sociedade “perfeita”, pautada na normalidade dos indivíduos e longe da ameaça do “anormal”.

Pensar a escola a partir dos princípios da inclusão exige que aconteça uma superação dos valores e práticas discriminatórias. Permite vislumbrar um outro modelo de escola, mais democrática, mais “aberta” e que seja capaz de se adequar e atender a multiplicidade de alunos que convivem no espaço escolar, mas para tal, conforme presente na pesquisa, é necessário que as barreiras arquitetônicas, de comunicação e mesmo àquelas impostas pela organização curricular sejam superadas. Contudo, o que vai determinar a transformação da escola é, de fato, uma

mudança de atitude dos educadores e da sociedade como um todo frente à diferença.

O olhar que estigmatiza, discrimina e exclui ajuda a manter a subalternidade daqueles que não se enquadram nos padrões sociais impostos. No caso da escola, esse olhar contribui para o fracasso escolar dos alunos com necessidades especiais e, até mesmo daqueles que se distanciam por algum motivo do modelo de aluno ideal que muitos educadores ainda acreditam ser possível existir.

Diante do acima exposto, é compreensível que ainda sejam vivenciadas na escola situações que excluem muito mais do que incluem os alunos com necessidades especiais. O medo, o despreparo, a indiferença, a dúvida, entre outros sentimentos povoam o cotidiano de alguns professores que se dizem despreparados para a inclusão. Aliás, a ambigüidade entre o significado do termo inclusão foi uma constante em todo o trabalho de pesquisa, o que possibilitou a construção de diversos significados e sentidos para a inclusão, como mostrado no capítulo II.

Embora com sentidos diversos, o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola era visto por todos os sujeitos da pesquisa com algo positivo. Mesmo diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, tanto pelos educadores quanto pelos próprios alunos, existe um esforço da escola e de sua equipe para garantir a acessibilidade.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, até mesmo a Educação Especial vem sendo repensada como um importante campo de conhecimento e práticas capazes de dar suporte a inclusão escolar dos alunos com de necessidades especiais. A existência de salas de recursos e classes especiais no espaço da escola regular se configuram, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, em importantes suportes para o desenvolvimento pedagógico dos alunos com necessidades especiais. Cabe ressaltar que nem sempre a Educação Especial vem atuando em conjunto com a Educação Inclusiva, se configurando, muitas vezes, num sistema paralelo de educação, mesmo dentro do espaço da escola regular.

A falta de acessibilidade no espaço escolar para os alunos com deficiência física e outros indivíduos que por qualquer motivo tenham dificuldade de circular livremente pela escola foi destacada como um dos obstáculos encontrados. A falta de rampas apropriadas, elevador, banheiros adaptados, recursos e materiais foram lembrados constantemente durante as entrevistas. Além disso, a carência de professores, profissionais especializados na área da Educação Especial, a

superlotação das turmas, a violência que circunda a escola e a pobreza da comunidade foram apontados como aspectos que influenciam não só a educação dos alunos com necessidades especiais, mas todo o alunado da escola.

É nesta perspectiva que se aponta para a necessidade de mudança e criação de novos espaços e metodologias como formas de transformação da realidade da educação e da escola. Somos marcados por diferenças sociais que são reproduzidas pelo próprio sistema educacional. Esse processo de reprodução é, também, possibilitado pela construção e ordenação do espaço escolar e pode ter reflexo, também, no espaço social.

Conforme descrito neste trabalho, a lógica da construção espacial é determinante das relações que se estabelecem entre os indivíduos, seja na escola ou em outros locais. Esta constatação inverte a lógica do discurso de que o espaço é que deve adequar-se as condições dos indivíduos. O que se observa não só na escola, mas também nos demais ambientes, é que a posição que determinados indivíduos ocupam é que definem as suas relações e as suas possibilidades de atuação na sociedade, assegurando a manutenção da ordem vigente. Sendo o espaço socialmente construído, a própria sociedade lança mão deste como uma estratégia para a conservação de determinados valores que perpetuam a idéia de inferioridade dos indivíduos considerados desviantes. (ANTUNES, FERNANDES, GLAT, 2007) Compartilhando do pensamento de Harvey (1994, p. 198), “as ordenações simbólicas do espaço e do tempo fornecem uma estrutura para a experiência mediante a qual aprendemos quem ou o que somos na sociedade”.

Por isso, a importância de uma mudança no processo de construção e organização do espaço escolar, no sentido de contemplar a diversidade humana, respeitando e aceitando as particularidades de cada indivíduo; vendo-os sob a ótica de suas potencialidades e não das suas limitações.

A sociedade passou por diversas transformações, desde a fase da exclusão, passando pela integração até chegar ao que hoje é conhecido como o paradigma da inclusão. Tais transformações incidiram diretamente sobre a escola e, com a difusão da Educação Inclusiva, já estão sendo vislumbradas algumas mudanças no âmbito escolar com relação ao atendimento aos alunos com necessidades especiais. É preciso, todavia, ter clareza de que a maneira como a sociedade trata os desviantes retrata, de acordo com Marques (1994, p. 104) o seu grau de maturidade cultural. Nas suas palavras, “Isto fica evidente quando os princípios de normalização,

individualização e integração norteiam o estreitamento do abismo social que separa o mundo dos ditos normais do mundo ideologicamente construído para os excepcionais”.

Portanto, uma escola inclusiva precisa ser aquela que trabalhe a diversidade e a diferença como princípio educativo. A igualdade de oportunidades e direitos na escola deve ser assegurada, proporcionando aos alunos condições para que estes progridam não só do ponto de vista da socialização, mas também, no que se refere ao progresso pedagógico. Isso se dá por meio da oferta de atividades diversificadas e de mudanças na prática dos educadores que lidam com a diferença. (GLAT e BLANCO, 2007)

O modelo de escola e de educação que temos hoje retrata a sua insuficiência com relação a uma proposta inclusivista e a oferta de uma educação de qualidade para todos. A diversidade humana deve ser assegurada e respeitada não apenas pela escola, mas pelas demais instâncias da sociedade.

Finalizando, este trabalho tem a intenção de se constituir num estudo que possa contribuir para a construção de uma escola democrática e inclusiva e, conseqüentemente, de uma sociedade mais igualitária e justa para todos. Os dados que a pesquisa apresenta são muito mais para possibilitar educadores e educadoras uma reflexão sobre a realidade da educação em nosso país do que, de fato, para dar resposta aos problemas vividos pelos alunos com necessidades especiais no cotidiano da escola regular. Fica, pois, o convite a todos que estudam esta temática a contribuírem para que a Educação Inclusiva seja cada vez mais consolidada e seja a melhor possibilidade de se pensar a educação para a nossa sociedade.

## Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papirus, 1995, (Série prática pedagógica).

ANTUNES, K. C. V., FONTES, R., FRAZÃO, L. **Agentes de Educação Especial: uma experiência na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. In: Anais eletrônicos do VIII Encontro de Educação da Região Sudeste – ANPED Sudeste. Realizado nos dias 27 a 30 de maio. Vitória/ES. Anais... Vitória/ES: UFES, 2007. [CD-ROM].

ANTUNES, K. C. V., MARQUES, C. A., CARVALHO, M. M., SOUSA JÚNIOR, J. de, JENEVAIN, G. P., PAULA, O. L., FERREIRA, S. M. **A Década de 60**: a realidade da Educação Especial no Brasil. Temas Sobre Desenvolvimento. v. 11, n. 66, p. 19-26, 2003.

ANTUNES, K. C. V., FERNANDES, E. M., GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007. No prelo.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1982.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na origem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BLANCO, M. R. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. 1 ed. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. Disponível em [www.entreamigos.com.br/educacao.htm](http://www.entreamigos.com.br/educacao.htm), acessado em 04/05/2002.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999 a.

D'ANTINO. M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada**: marcas que o passado abriga e que o presente esconde. São Paulo: Memnon, 1988.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIA FILHO, L. M. de, VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/jun/ago, 2000.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 24<sup>o</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **História da Loucura na Idade Clássica**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, A. A Vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na origem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GLAT, R.; ANTUNES, K. C. V.; OLIVEIRA, M. C. de & PLETSCHE, M. D. **A educação especial no paradigma da inclusão**: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Realizado nos dias 23 a 26 de abril. Recife/PE. Anais... Recife/PE: UFPE, 2006. [CD-ROM].

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. **O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar**: a experiência da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In.: Anais eletrônicos da 29<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED. Realizado

nos dias 15 a 18 de outubro de 2006. Caxambu/MG. Anais...Caxambu: Hotel Glória, 2006. [CD-ROM].

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1989.

GLAT, R. & BLANCO, L.de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007. No prelo.

GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em [www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva), acessado em nov./2003.

GLAT, R. & OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>, acessado em dez./2003.

GLAT, R. & PLETSCHE, M. D. **O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, C. A. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: UFJF. v.4, n.2, p. 71- 82, set./fev. 1999/2000.

\_\_\_\_\_. **A imagem da alteridade na mídia**. Rio de Janeiro: 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação – CFCH – UFRJ.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia da deficiência**: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. Juiz de Fora: 1994. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – ICHL, UFJF.

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

MONTEIRO, R. A. (org.). **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: Feme/UFJF, 1998.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7<sup>o</sup> ed, São Paulo: Hucitec, 2000.

OSÓRIO, A.C.N. Inclusão escolar: em busca de fundamentos na prática social. **Ensaio pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. 1 ed. Brasília, 2005.

PLETSCH, M. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

QUEIROZ, A. **Análise de conteúdo**. Disponível em: <http://www.anaqueiros.com>, acessado em: 01/08/2004.

SANT'ANNA, G. C. **O Excepcional e a Excepcionalidade da Ordem Sócio-cultural**. Rio de Janeiro: 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação - Fundação Getúlio Vargas.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas: a reificação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

SOUSA SANTOS, B. de **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 04 a 06 de setembro de 1995. Publicado na Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais de Coimbra – Portugal, 1999.

SOUZA, R. F. Prefácio. In: BENCOSTA, M. L. A. (org). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Templos de civilização**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa social: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, G. (org). **Desvio e Divergência**: uma crítica da patologia social. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

VIÑAO, A. F. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO, A. F., ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

## Documentos pesquisados

BRASIL. Projeto de Lei. Projeto de lei nº 433-55, nov. 1956. Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional modifica o ensino dos excepcionais. **EBSA** – documentário do ensino. v. 9, n. 111, p. 45-6, jan. 1957.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 4024/61). 3 de agosto de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus**. (Lei nº 5692/71). 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal Brasileira**. 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto** 5296, de 2 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.

CIEPs E CIACs: a educação como prioridade. **2º Programa Especial de Educação**. Governo do Rio de Janeiro.

CRITÉRIOS para elaboração, aprovação e avaliação de projetos de construções escolares. **Revista do CEBRACE**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. v. 2, 1976.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: [www.dhnet.org.br](http://www.dhnet.org.br), acessado em: 24/07/2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>, acessado em 20/11/2004.

WARNOCK. Disponível em: [www.terraviva.pt/aguualto](http://www.terraviva.pt/aguualto), acessado em: 26/07/2004.

**Anexos****Anexo I****TERMO DE CONCESSÃO**

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, R.G. nº \_\_\_\_\_ AUTORIZO e CONCEDO os  
direitos autorais do relato por mim dado à Kátiuscia C. Vargas Antunes, mestranda  
em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para  
publicação, na íntegra ou em parte.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

---

Assinatura

**Anexo II****AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_,

RG nº. \_\_\_\_\_, diretora do CIEP João Batista, AUTORIZO Kátiuscia C. Vargas Antunes, mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a realizar sua pesquisa de campo nesta escola para fins acadêmicos.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

\_\_\_\_\_  
Assinatura Diretora