

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DOUGLAS VITÓRIO PAVAN

**O espaço como elemento de desigualdade intraescolar para  
pessoas com deficiência**

São Paulo  
2019

DOUGLAS VITÓRIO PAVAN

Versão Original

**O espaço como elemento de desigualdade intraescolar para  
pessoas com deficiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças

Orientadora: Profa. Dra. Shirley Silva

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

### Catálogo na Publicação

Ficha Elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Vitório Pavan, Douglas

O espaço como elemento de desigualdade intraescolar para pessoas com deficiência / Douglas Vitório Pavan; orientadora Shirley Silva. -- São Paulo, 2019.

108 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Espaço. 2. Espaço escolar. 3. Pessoas com deficiência. 4. Desigualdade intraescolar. 5. Acessibilidade. 6. Desenho universal. I. Silva, Shirley, orient. II. Título.

PAVAN, D. V. **O espaço como elemento de desigualdade intraescolar para pessoas com deficiência.** 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Aprovado em:

### **Banca Examinadora**

Profa. Dra. Shirley Silva

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

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

Profa. Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

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

Profa. Dra. Priscila Moreira Corrêa Telles

Instituição: Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

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

*Aos estudantes com deficiência que enfrentam diariamente os processos de marginalização e exclusão do percurso educacional.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Shirley Silva pela orientação deste trabalho, pelo apoio, dedicação e confiança em mim depositados.

Aos meus colegas, Fábio Júnio da Silva Santos, Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva e Rodrigo Hissashi Tsuzuki por suas contribuições.

À minha família – mãe, pai, irmãs e sobrinhos – pelo irrestrito afeto e incentivo nesta caminhada.

À Sheila por toda compreensão e companheirismo.

O espaço não é neutro. Sempre educa.

Antonio Viñao Frago

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo situar a temática espaço como fator de desigualdade intraescolar para pessoas com deficiência. Para tal, apresenta-se o debate teórico a respeito da estruturação do espaço escolar, abordando sua construção social, fundamentada na troca de experiências dos indivíduos na sociedade, e seu caráter disciplinador e normalizante, fruto dos ideais restritivos e autoritários das governanças que estabelecem e norteiam sua constituição, direcionando suas discussões à questão da deficiência. Além disso, expõe-se as normativas e a produção acadêmica que tratam do espaço, evidenciando o percurso histórico dos conceitos de acessibilidade e desenho universal, com intenção de retratar os aspectos teóricos e legais de sua constituição, à luz do direito ao acesso à escola das pessoas com deficiência, e os estudos que tomam a acessibilidade em escolas de educação formal como objeto de pesquisa, buscando sua problematização como um dos fatores de garantia de acesso das pessoas com deficiência à escola. Ademais, examina-se os trabalhos que pesquisam os processos causadores da desigualdade intraescolar, considerando, especialmente, os componentes escolares clássicos como nível socioeconômico, gênero e raça, tendo como propósito demonstrar porque a temática espaço deve configurar nesse contexto, e os dados acerca das condições estruturais das escolas de educação básica do país e do número de matrículas nestes estabelecimentos, atentando-se particularmente à etapa de ensino médio, no intuito de apurar a quantidade de alunos com deficiência que as frequentam. As análises e interpretações produzidas demonstram que as questões do espaço devem ser tratadas sob uma ótica que o compreende como produto das experiências e transformações sociais, em detrimento de uma perspectiva que o vincula exclusivamente à acessibilidade e ao desenho universal e que, embora a problematização do espaço como um fator de desigualdade intraescolar tenha imensa importância, sua constatação não soluciona as situações de exclusão que as pessoas com deficiência enfrentam no ambiente escolar. Conclui-se, assim, que uma reflexão deve ser realizada na busca da elaboração de dispositivos de monitoramento e análise que incorporem a questão do espaço, como produto das experiências e transformações sociais, nos levantamentos estatísticos efetuados pelos órgãos oficiais, fato que seria um primeiro passo de fundamental importância para a inserção da temática espaço como fator de desigualdade intraescolar para pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Espaço. Espaço escolar. Pessoas com deficiência. Desigualdade intraescolar. Acessibilidade. Desenho universal.



## ABSTRACT

This paper aims to locate the theme space as a factor of intra-school inequality for people with disabilities. For such, the theoretical debate about the structuring of the school space is presented, approaching its social construction, based on the exchange of experiences of individuals in society, and its disciplinary and normalizing character, fruit of the restrictive and authoritarian ideals of the governments that establish and guide their constitution, directing their discussions to the issue of disability. In addition, the normative and academic production dealing with space are exposed, highlighting the historical course of the concepts of accessibility and universal design, with the intention of portraying the theoretical and legal aspects of its constitution, in the light of the right to access to school of people with disabilities, and studies that take accessibility in schools of formal education as a research object, seeking its problematization as one of the factors guaranteeing access of people with disabilities to school. In addition, we examine the works that investigate the processes that cause intra-school inequality, especially considering the classic school components such as socioeconomic level, gender and race, with the purpose of demonstrating why the space theme should configure in this context, and the data about structural conditions of the country's elementary schools and the number of enrollments in these establishments, paying particular attention to the high school stage, in order to determine the number of students with disabilities who attend them. The analyzes and interpretations produced show that the issues of space should be treated from the perspective that understands it as a product of social experiences and transformations, rather than a perspective that exclusively links it to accessibility and universal design and that, although the problematization of as space as a factor of intra-school inequality is of immense importance, its finding does not solve the situations of exclusion that people with disabilities face in the school environment. It is concluded, therefore, that a reflection should be made in the search for the elaboration of monitoring and analysis devices that incorporate the issue of space, as a product of social experiences and transformations, in the statistical surveys made by the official bodies, a fact that would be a first step of fundamental importance for the insertion of the theme space as a factor of intra-school inequality for people with disabilities.

Keywords: Space. School space. Disabled people. In-school inequality. Accessibility. Universal design.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1: Espaço escolar – implicações por trás de sua fachada .....	17
1.1 Espaço social, controle e vigilância – aproximações necessárias.....	18
1.2 A influência da arquitetura do espaço escolar sobre os indivíduos que compõem seu cenário .....	32
CAPÍTULO 2: Espaço – a construção do debate em normativas e na produção acadêmica .....	45
2.1 Acessibilidade e desenho universal: conceitos e aparato político legal .....	46
2.2 Estudos sobre acessibilidade em escolas de educação formal.....	57
CAPÍTULO 3: Espaço como elemento de desigualdade intraescolar .....	67
3.1 Indicadores de análise em desigualdade intraescolar .....	68
3.2 Análise das escolas de educação básica no Brasil – infraestrutura escolar e número de matrículas.....	77
CONCLUSÃO.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	96

## INTRODUÇÃO

A carência de debates que problematizem a temática espaço, na perspectiva de análise que aborde sua produção, percepção e uso como produtos das experiências e transformações sociais, aparta na educação a compreensão desse importante elemento na vida escolar das pessoas que a constitui, especialmente dos estudantes. Tal situação se potencializa em relação à vivência escolar de pessoas com deficiência. O texto que se apresenta busca demonstrar que a ausência de tal problematização pode potencializar a exclusão educacional dos alunos com deficiência. Para isso, realiza-se uma aproximação entre as questões do espaço, espaço escolar, acessibilidade, pessoas com deficiência e desigualdade intraescolar, no intuito de situar tal temática como um fator de desigualdade intraescolar escolar para as pessoas com deficiência.

A aproximação com esta questão inicia-se por razões da prática docente. Chama-me atenção, ao longo dos anos, como professor de Biologia de ensino médio, as discussões que abordavam sua interpretação vinculada às questões de acessibilidade, na qual a “efetividade” da mesma seria considerada propulsora da escolarização dos alunos com deficiência física nos espaços escolares.

Esse interesse me leva a cursar pós-graduação lato senso em 2015. Ao cursar a especialização semipresencial em “Educação Especial na área de Deficiência Física”, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, elegi tal temática para a realização da monografia. Neste estudo, foram avaliadas as condições de acessibilidade do espaço escolar de uma escola estadual pública no município de Morungaba/SP, que atende o ensino fundamental II e ensino médio. Como resultado, naquele momento, julguei que a existência de condições de acessibilidade física nas escolas de ensino médio garantia o processo de escolarização dos alunos com deficiência em seus espaços. Esse trabalho me fez querer aprofundar a temática.

Durante a realização da referida pesquisa, constatei que não havia trabalhos que se direcionassem à temática tendo como foco a etapa do ensino médio, deixando seu público fora das discussões sobre acesso ao espaço escolar. Considerava tal correlação pertinente uma vez que avaliaria importante etapa da educação básica brasileira, historicamente marginalizada.

Essa discussão me mobiliza a avançar em termos de estudo e pesquisa, o que me faz prestar o mestrado na área da educação especial. Início o curso com a mesma linha de pensamento da especialização, entretanto, próprio do movimento e ciclo de construção do debate teórico pertinente à pesquisa acadêmica, outras questões e elementos se colocam problematizando minha questão inicial. Deparo-me, assim, com novas demandas referentes à temática espaço, que elejo como objeto de estudo e pesquisa, e que me levam a problematizá-la como um fator de desigualdade intraescolar.

A modalidade de estudo utilizada no transcorrer do trabalho será a pesquisa bibliográfica que, de acordo com João José Saraiva da Fonseca (2002), é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites, que subsidia especialmente a produção do segundo capítulo, tal análise centra-se em artigos, dissertações e teses presentes no Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo.

Ainda, prioriza-se a análise qualitativa, pois esta permitirá fazer um delineamento, uma apreensão e uma correlação mais aproximados do que se tem como objeto de estudo da presente dissertação, ou seja, discutir questões relativas ao espaço que transcendam ao desenho arquitetônico e à acessibilidade. Considera-se essa abordagem pertinente já que a mesma atua com significados, aspirações e valores, correspondendo “a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22).

Dentre as perspectivas nas quais o debate acerca do espaço se produz, a que me chamou atenção, inicialmente, é aquela que ultrapassa a discussão do seu “desenho”, de sua “planta”, mas que o questionava na relação com as pessoas. Alicerçado neste propósito, início o presente trabalho dando um passo atrás, tendo como objetivo, no desenrolar do primeiro capítulo, a compreensão da concepção do espaço, a fim de reconhecer sua estruturação como um produto social, admitindo que a escola se configura em um espaço socialmente construído, o qual foi sendo elaborado e organizado desde sua institucionalização.

Nesse sentido, será apresentada inicialmente, no primeiro capítulo, uma discussão acerca dos processos de estruturação do espaço. Esse debate é permeado por questões da produção do espaço social a partir da troca de

experiências dos indivíduos na sociedade, alicerçando-se principalmente nos trabalhos de Henri Lefebvre (1979, 1991 e [1974] 2006) e Zygmunt Bauman (1999), direcionando suas discussões à correlação com a questão da deficiência e com o intuito de compreender sua influência no processo de estruturação das instituições; e de Michel Foucault (2001), que a partir da perspectiva disciplinar apresenta a estruturação do espaço como esfera do controle e da vigilância. A correlação que Katiúscia Cristina Vargas Antunes (2008) faz da questão do espaço, orientando-se na compreensão destes autores, aos processos de estruturação, marginalização e exclusão de alunos com deficiência, subsidiará a análise retratada.

O primeiro capítulo também analisará o espaço escolar, especificamente, baseando-se nos trabalhos de Agustín Escolano (2001) e Antonio Viñao Frago (2001), que examinam sua estruturação arquitetônica sob um viés disciplinador e normalizador, esquematizado nas premissas autoritárias e moralizantes das governanças que detêm o poder, buscando compreender a influência que esse viés exerce sobre as pessoas que fazem parte de seu contexto.

Ao tomar como base as reflexões realizadas no primeiro capítulo, compreende-se que a correlação espaço e educação é promotora de processos sociais no interior da escola, atuando nas inúmeras dimensões da aprendizagem e sendo capaz de impactar no processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos, situação que se potencializa em relação àqueles com deficiência. Ainda que a discussão anterior tenha como decorrência compreender o espaço para além da acessibilidade, é fato que essa compreensão de relação causal entre os dois tem um peso no arcabouço jurídico-legal e nas pesquisas acadêmicas. Tal constatação serviu de base para investigar, no segundo capítulo, o arcabouço interpretativo existente no aparato político legal e nas produções acadêmicas que vinculam diretamente o conceito “espaço” às questões arquitetônicas e estruturais.

Nesse contexto, o exame dos conceitos de acessibilidade e desenho universal no decorrer do segundo capítulo se dá a partir das análises e interpretações dos documentos normativos nacionais e internacionais (emendas constitucionais, leis, decretos, normas, orientações, declarações e convenções). As considerações realizadas serão atravessadas por questões que se convergem nos processos de estruturação dos conceitos de acessibilidade e desenho universal em seu aparato político legal, como o direito à acessibilidade na escola.

Será exposta ainda, no segundo capítulo, a produção acadêmica que toma a acessibilidade em escolas de educação formal como objeto de pesquisa, no intuito de problematizá-la como um dos fatores de garantia de acesso de todas as pessoas com deficiência à escola. A pesquisa ora realizada subsidiou-se, inicialmente, pelo levantamento realizado por Priscila Moreira Corrêa (2010).

A investigação e análise, efetuadas no segundo capítulo, acentuaram minha compreensão anteriormente explicitada sobre o aparato político legal e as produções acadêmicas – centralidade de interpretação que vincula diretamente o conceito “espaço” às questões arquitetônicas e estruturais –, conjuntura que provoca uma limitação da realização de uma discussão que problematize as questões do espaço – produção, percepção e uso – como produtos das experiências e transformações sociais, ou ainda identificá-lo como fator de desigualdade intraescolar.

A somatória das análises empreendidas no primeiro capítulo, que debate os contextos e concepções que alinham a estruturação do espaço e do espaço escolar, com aquelas apresentadas no segundo capítulo, que explora o aparato normativo de estruturação dos conceitos de acessibilidade e desenho universal e a produção acadêmica sobre a acessibilidade dos espaços de educação formal da educação básica, subsidiam-me a problematizar as questões de espaço como um elemento de desigualdade intraescolar, correlação que será realizada no terceiro capítulo.

A desigualdade intraescolar, investigada historicamente sob o domínio dos marcadores sociais das diferenças – nível socioeconômico, gênero e raça –, não toma a discussão da temática espaço para si, situação análoga à enfrentada pela questão da deficiência, fato que considero um entrave por inviabilizar o debate neste nível. Essa lacuna pode mascarar os processos de marginalização e exclusão sofridos durante o percurso educacional das pessoas nas instituições de ensino, principalmente daquelas com deficiência. É nesse cenário que o terceiro capítulo emerge, retratando os recortes clássicos em estudos acerca da desigualdade intraescolar, como nível socioeconômico, gênero e raça, com a finalidade de situar porque a temática espaço pode vir a ser considerada nesse contexto. Para isso serão analisadas as produções acadêmicas que pesquisam os processos produtores da desigualdade intraescolar, por meio desses recortes. Subsidiará esta investigação, como disparador para novas pesquisas, o estudo de Romualdo Portela de Oliveira et al. (2013), que expõe trabalhos de diversos autores que pesquisam os

processos causadores da desigualdade intraescolar, considerando, principalmente, os componentes escolares clássicos como nível socioeconômico, gênero e raça.

Na sequência do terceiro capítulo, serão explicitados e examinados dados a respeito das condições estruturais das escolas de educação básica do país e do número de matrículas nestas instituições, atentando-se particularmente à etapa de ensino médio, na ambição de investigar o número de alunos com deficiência que as frequentam. Este estudo será utilizado como base para correlacionar o espaço no rol de elementos de desigualdade intraescolar. Auxiliará nesta investigação os documentos “Notas Estatísticas do Censo Escolar” de 2016, 2017 e 2018 e “Sinopse Estatística da Educação Básica” de 2016, 2017 e 2018 que evidenciam, respectivamente, os resultados do levantamento realizado nas escolas brasileiras dos quesitos infraestrutura e quantidade de matrículas, centrando-se especialmente na etapa de ensino médio. A escolha do ensino médio, última etapa na educação básica no Brasil, dá-se, principalmente, em decorrência da observação e experiência em minha prática profissional, na qual tenho encontrado um número extremamente reduzido de alunos com deficiência.

As observações retratadas no terceiro capítulo evidenciam que a problematização por mim levantada é inexistente, ou seja, que os estudos dos fatores escolares clássicos de desigualdade intraescolar não realizam intersecções com a temática espaço. Essa ausência pode acobertar, como mencionado anteriormente, os mecanismos de exclusão enfrentados durante o acesso, a permanência e o processo de escolarização dos estudantes no sistema educacional, especialmente daqueles com deficiência. À luz disso, entendo que o objetivo proposto, no decorrer deste trabalho, da colocação no campo das desigualdades intraescolares das questões do espaço ratifica sua importância. A legitimação deste propósito é auxiliada pelos dados absolutos expostos referentes ao ensino médio – infraestrutura escolar e número de matrículas – que apontam a persistente defasagem estrutural das instituições de ensino brasileiras e exibem o alto percentual de estudantes com deficiência comprometidos por conta de tal situação.

A conclusão, que vem sendo construída ao longo do trabalho, irá, em seu capítulo específico, revisitar as discussões empreendidas nos capítulos anteriores para demonstrar que as questões do espaço devem ser tratadas sob um viés que o entende como produto das experiências e transformações sociais e não somente pela perspectiva que o vincula exclusivamente à acessibilidade e ao desenho

universal, comumente utilizada em suas análises. Ao longo de seu desenvolvimento, será evidenciado a importância da problematização do espaço como um fator de desigualdade intraescolar, salientando que tal constatação não resolve as situações de exclusão que as pessoas com deficiência enfrentam no ambiente escolar, mas que subsidia e promove maior visibilidade a esta discussão.

Em sua finalização, aponta-se, ainda, que há de se refletir sobre a elaboração de dispositivos de monitoramento e análise que contemplem a questão do espaço na perspectiva discutida no transcórre do trabalho e em ações que proporcionem a diminuição das possíveis desigualdades intraescolares geradas nesse contexto. Indica-se, assim, que um possível caminho a ser seguido é a inserção nos levantamentos estatísticos realizados pelos órgãos oficiais das questões arquitetônicas e estruturais, ainda que esta abordagem delimite a conceituação do espaço enquanto produção, percepção e uso como produtos das experiências e transformações sociais. Cenário considerado um primeiro passo de suma importância no debate da temática espaço como fator de desigualdade intraescolar.



## **CAPÍTULO 1: Espaço escolar – implicações por trás de sua fachada**

Análises da influência do espaço escolar sobre aqueles que o vivenciam e produzem seus cotidianos têm uma tendência de interpretação que vincula diretamente o conceito “espaço” às questões arquitetônicas, estruturais e de acessibilidade. No entanto, tal conceito abarca inúmeras compreensões em diferentes áreas do conhecimento, sejam aquelas referentes ao espaço geográfico, ao espaço público, ao espaço físico e ao espaço social.

Dessa compreensão ampliada de espaço, aquelas que se centram em problematizar sua produção, percepção e uso têm relação direta com o campo de interesse da presente pesquisa, focada na educação. Pode-se afirmar que no campo da educação discussões realizadas a partir dessa perspectiva ainda são escassas.

A carência de debates acerca dessa temática – espaço –, na perspectiva acima, aparta na educação a compreensão desse importante elemento na vida escolar das pessoas que a constitui, especialmente dos estudantes. Tal situação se potencializa em relação à vivência escolar de pessoas com deficiência. As análises e interpretações que interessam a essa pesquisa, a respeito do espaço, são aquelas que enfatizam o aspecto social em sua concepção, “principalmente no que concerne ao seu caráter disciplinar e normalizador, comumente utilizado como uma estratégia de poder pela ideologia dominante” (ANTUNES, 2008, p. 191).

Esse capítulo estrutura-se na perspectiva, justamente, de apresentar essa problematização. O delineamento desse debate é atravessado por questões que se convergem na formulação da perspectiva a ser apresentada a respeito do espaço, como as questões da produção do espaço social a partir da troca de experiências dos indivíduos na sociedade, baseando-se principalmente nos trabalhos de Lefebvre (1979, 1991 e [1974] 2006) e Bauman (1999), direcionando suas discussões à questão da deficiência, com o intuito de compreender sua influência no processo de estruturação das instituições, e em Foucault (2001), que se utiliza da perspectiva disciplinar para apresentar a estruturação do espaço na esfera do controle e da vigilância.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Antunes (2008) buscou correlacionar a questão do espaço, na perspectiva dos autores acima, aos processos de estruturação, marginalização e exclusão de alunos com deficiência. O encadeamento da discussão proposta pela autora serviu de orientação para o presente debate.

Ao longo desse capítulo, as discussões tomam novos rumos e outras questões serão colocadas, como é o caso do desvio, conceituado nas percepções de Dorith Schneider (1985) e Gilberto Velho (1985) – que o entendem como uma produção social; do estigma, tratado sob as concepções de Erving Goffman (1988) – que enfatiza a categorização estabelecida pela sociedade em seu aparecimento e fortalecimento; da relação normal/anormal/patológico, explorada à luz de Georges Canguilhem (2009) – que aponta não existir, de fato, tal relação, tratando-se de uma variação individual da diversidade; da institucionalização, debatida sob a visão de Robert Castel (1998) – que a compreende como uma intervenção socioassistencial de caráter restaurativo do pertencimento comunitário, desenvolvido disciplinarmente em busca da ordem; e de Franco Basaglia (1985) e Maria Eloísa Famá D'Antino (1998) – que discorrem sobre o viés excludente das instituições.

O espaço escolar também será analisado e discutido em uma perspectiva que acentua sua estruturação arquitetônica a um viés disciplinador e normalizador, esquematizado nas premissas autoritárias e moralizantes das governanças que detêm o poder, buscando a compreensão da influência que esse viés exerce sobre as pessoas que fazem parte de seu cenário, como colocado anteriormente. Para tal, serão utilizados os trabalhos de Escolano (2001) e Frago (2001).

### **1.1 Espaço social, controle e vigilância – aproximações necessárias**

Segundo Lefebvre ([1974] 2006), os principais debates acerca do espaço, nas décadas de 1960 e 1970, consideravam-no em termos exclusivamente matemáticos. Para o autor, em seu processo de problematização, para além da visão física, debates sociológicos baseados nos pensadores alemães Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx e Friedrich Nietzsche<sup>2</sup> foram sendo introduzidos no transcorrer do século XX, passando a encarar o espaço como socialmente construído, cujo sentido é produto das experiências e transformações sociais.

A construção e organização do espaço foram vistas por muito tempo, portanto, sob uma ótica fundamentalmente física, impedindo uma análise que o considerasse um produto social, resultado da relação dialética com e entre os indivíduos.

---

<sup>2</sup> Que discutem três elementos “dialeticamente interconectados: prática social material (Marx); linguagem e pensamento (Hegel); e o ato criativo, poético (Nietzsche)” (SCHMID, 2012, p. 95).

Na análise do espaço, empreendida por Frago (2001), ressalta-se que

[...] todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica (FRAGO, 2001, p. 78).

Em consonância a Frago (2001), Lefebvre já apontava, em 1991, que a estruturação do espaço era um processo social atado “fundamentalmente à realidade social”. Sendo assim, “o espaço em ‘si mesmo’ jamais pode servir como um ponto de partida epistemológico. Ele é produzido” (SCHMID, 2012, p. 91, grifo do autor). E sua produção se dá pelos indivíduos da sociedade, pois

[...] o espaço social “incorpora” atos sociais, os de sujeitos ao mesmo tempo coletivos e individuais, que nascem e morrem, padecem e agem. Para eles, seu espaço se comporta, ao mesmo tempo, vital e mortalmente; eles aí se desenvolvem, se dizem e encontram os interditos; depois caem e seu espaço contém sua queda. Para e diante do conhecimento, o espaço social funciona – com seu conceito – como analisador da sociedade (LEFEBVRE, 1991, p. 36, grifo do autor).

Lefebvre ([1974] 2006) apresenta três dimensões da produção do espaço: o percebido, o concebido e o vivido. Na perspectiva de Schmid (2012, p. 103), “essa tríade é ao mesmo tempo individual e social”, ou seja, “não é somente constitutiva da autoprodução do homem, mas da autoprodução da sociedade”.

Ao abordar a ideia de produção do espaço que Lefebvre ([1974] 2006) desenvolveu, Christian Schmid (2012, p. 90) considera que tal feito é, “em todos os sentidos, original e independente”, bem como não se tratar de uma versão “binária, mas triádica, baseada em Hegel, Marx e Nietzsche”.

Nesse contexto, Schmid (2012), a partir da perspectiva da produção do espaço de Lefebvre ([1974] 2006), define sua tridimensionalidade.

Espaço percebido: o espaço tem um aspecto perceptível que pode ser apreendido por meio dos sentidos. Essa percepção constitui um componente integral de toda prática social. Ela compreende tudo que se apresenta aos sentidos; não somente a visão, mas a audição, o olfato, o tato e o paladar. Esse aspecto sensualmente perceptivo do espaço relaciona-se diretamente com a materialidade dos “elementos” que constituem o “espaço”.

Espaço concebido: o espaço não pode ser percebido enquanto tal sem ter sido concebido previamente em pensamento. A junção de elementos para formar um “todo” que é então considerado ou designado como espaço presume um ato de pensamento que é ligado à produção do conhecimento.

Espaço vivido: a terceira dimensão da produção do espaço é a experiência vivida do espaço. Essa dimensão significa o mundo assim como ele é experimentado pelos seres humanos na prática de sua vida cotidiana. Neste ponto, Lefebvre é inequívoco: o vivido, a experiência prática, não se deixa exaurir pela análise teórica. Sempre permanece um excedente, um remanescente, o indizível, o que não é passível de análise apesar de ser o mais valioso resíduo, que só pode ser expresso por meio de meios artísticos (SCHMID, 2012, p. 102, grifo do autor).

De acordo com Schmid (2012), é imprescindível que o percebido, o concebido e o vivido sejam reunidos, de modo que o “sujeito”, o membro de determinado grupo social, possa passar de um ao outro sem aí se perder.

Estas três dimensões da produção do espaço constituem uma unidade dialética contraditória. É uma tripla determinação: o espaço emerge somente da interação de todas as três [...]. Isso torna claro que o foco da teoria de Lefebvre não é o “espaço em si mesmo”, nem mesmo o ordenamento dos objetos e artefatos (materiais) “no espaço”. O espaço é para ser entendido em um sentido ativo como uma intrincada rede de relações que é produzida e reproduzida continuamente (SCHMID, 2012, p. 103-104, grifo do autor).

O espaço é um “elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos” (FRAGO, 2001, p. 63). Dessa forma, ele “jamais é neutro, em vez disso, carrega, em sua configuração” (FRAGO, 2001, p. 64), símbolos das relações sociais que o habitam.

O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações (FRAGO, 2001, p. 64).

A estruturação do espaço se relaciona com a dinâmica da sociedade. Assim, a compreensão dos processos históricos que permeiam seus princípios é fundamental. Nesse sentido, faz-se importante a discussão do contrato social moderno e de suas concepções, como a realizada por Bauman (2005), que formula

“um conceito de cidadania vinculado e delimitado pelo Estado” (ANTUNES, 2016, p. 61).

O Estado buscava a obediência de seus indivíduos representando-se como a concretização do futuro da nação e a garantia de sua continuidade. [...] uma nação sem Estado estaria destinada a ser insegura sobre o seu passado, incerta sobre o seu presente e duvidosa de seu futuro, e assim fadada a uma existência precária (BAUMAN, 2005, p. 27).

Por esse ângulo, Antunes (2016, p. 61-62) aponta que “o projeto moderno de construção da cidadania traz em seu bojo a concepção de pertença nacional”, uma vez que “os indivíduos (sujeito/subjetividade) se reúnem e se realizam no Estado” e que

[...] era a arquitetura política que garantia aos indivíduos e aos grupos um conjunto de deveres e proteções sociais e políticas em troca de sua desistência das identidades desenvolvidas a nível local, isto é, a sua lealdade já não se baseava em pertenças étnicas, familiares, religiosas e outras teias da tradição, mas naquilo que se assumia como sendo algo comum, como a cultura nacional, o território, a língua, etc. (STOER; MAGALHÃES, 2003, p. 14).

Stephen R. Stoer e Antônio M. Magalhães (2003), nesse sentido, versam que os estados-nação que se desenvolveram no decurso da modernidade encontraram nesse tipo de concepção a legitimação última da sua tutela sobre os seus súbditos-cidadãos. Para Anthony Giddens (2002),

A modernidade produz certas formas sociais distintas, das quais a mais importante é o estado-nação. [...] o estado-nação contrasta de modo fundamental com a maioria dos tipos de ordem tradicional. [...] tem formas muito específicas de territorialidade e capacidade de vigilância, e monopoliza o controle efetivo sobre os meios de violência (GIDDENS, 2002, p. 21-22).

Ao alinhar o discurso da estruturação do espaço ao contrato social moderno, evidencia-se o fato de que, na modernidade, o domínio espacial se tornou um dos grandes entraves para que determinado Estado ou classe assegurasse a soberania de seus poderes. Logo, o controle do espaço constitui-se em uma importante arma para a prática do poder e a disseminação da ideologia dominante.

Análise esta, evidenciada por Lefebvre (1979), ao ponderar que

[...] o espaço tornou-se, para o Estado, um instrumento político de importância capital. O Estado usou o espaço de uma forma que assegura seu controle dos lugares, sua hierarquia estrita, a homogeneidade do todo e a segregação das partes. É, assim, um

espaço controlado administrativamente (LEFEVBRE, 1979, p. 288).

Dessa forma, para Bauman (1999), não causa estranhamento

[...] que a legibilidade do espaço, sua transparência, tenha se transformado num dos maiores desafios da batalha do Estado moderno pela soberania de seus poderes. Para obter controle legislativo e regulador sobre os padrões de interação e lealdade sociais, o Estado tinha que controlar a transparência do cenário no qual vários agentes envolvidos na interação são obrigados a atuar (BAUMAN, 1999, p. 32).

Mark Gottdiener (1993), a partir da discussão de Lefebvre (1979), analisa a organização espacial como uma representação da hierarquia de poder. “O *design* espacial é um instrumento político de controle social que o Estado usa para promover seus interesses administrativos” (GOTTDIENER, 1993, p. 130).

Não constituiu exceção a tarefa enfrentada pelo Estado moderno ante a necessidade de unificação do espaço submetido agora à sua autoridade direta; ela consistia em separar as categorias e distinções espaciais das práticas humanas que os poderes do Estado não controlavam. A tarefa resumia-se à substituição de todas as práticas locais e dispersas por práticas administrativas de Estado como único ponto de referência universalmente impositivo para todas as medidas e divisões de espaço (BAUMAN, 1999, p. 30).

O modelo do panóptico, criado por Jeremy Bentham em 1791, é descrito por Foucault (2001, p. 166) como “uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce”, que, ao ser adotado na modernidade, passa a estar presente nas diferentes instituições da sociedade – fábricas, prisões, escolas, hospitais –, enfim, em todo e qualquer lugar que se busque a disciplina e o controle. Nas palavras de Jacques-Alain Miller (2008), o panóptico

É um princípio geral de construção, o dispositivo polivalente da vigilância, a máquina óptica universal das concentrações humanas. O dispositivo é um edifício. O edifício é circular. Sobre a circunferência, em cada andar, as celas. No centro, a torre. Entre o centro e a circunferência, uma zona intermediária. [...] com apenas algumas adaptações de detalhe, a configuração panóptica servirá tanto para prisões quanto para escolas, para as usinas e os asilos, para os hospitais e as *workhouses* (MILLER, 2008, p. 89-90, grifo do autor).

Conforme Miller (2008, p. 90), “os dois princípios fundamentais da construção panóptica são a posição central da vigilância e sua invisibilidade”. Para o autor (2008, p. 91), a máquina panóptica age de maneira econômica, para “um máximo de

vigiados, um mínimo de vigilantes, uma aparência esmagadora cobrindo uma realidade parcimoniosa” em que cada elemento é um objeto de um cálculo.

[...] o Panóptico é o modelo do mundo utilitarista: tudo nele é só artifício, nada de natural, nada de contingente, nada que tenha o existir como única razão de ser, nada de indiferente. Tudo ali é exatamente medido, sem excedente, nem falta. As articulações, os dispositivos, as manipulações [...]. Ali, nenhum objeto é aquilo que simplesmente é, nenhuma atividade tem seu fim em si mesma (MILLER, 2008, p. 93).

Na análise de Bauman (1999),

As técnicas panópticas, como assinalou Foucault, desempenharam um papel crucial na passagem dos mecanismos de integração de base local, autovigilantes e auto-reguladores, feitos na medida das capacidades naturais dos olhos e ouvidos humanos, para a integração supralocal, administrada pelo Estado, de territórios muito mais vastos do que o alcance das faculdades naturais do homem (BAUMAN, 1999, p. 47).

Nesse sentido, Bauman (1999, p. 47-50) reitera que o “principal propósito do panóptico era insular a disciplina e impor um padrão uniforme ao comportamento dos internos”. E que o “panóptico era antes e acima de tudo uma arma contra a diferença”. Sua função “era garantir que ninguém pudesse escapar do espaço estreitamente vigiado”. Para tanto, “laçava seus internos”, “dos quais se esperava e exigia uma conduta monótona e rotineira”, e “forçava as pessoas à posição em que podiam ser vigiadas”. Assim,

O Panóptico, mesmo quando sua aplicação era universal e quando as instituições que seguiam os seus princípios abrangiam o grosso da população, era por sua natureza um estabelecimento local: tanto a condição como os efeitos da instituição panóptica consistiam na *imobilização* dos seus súditos — a vigilância estava lá para barrar a fuga ou pelo menos para impedir movimentos autônomos, contingentes e erráticos (BAUMAN, 1999, p. 50, grifo do autor).

Foucault (2001) aborda a temática do espaço fundamentando-se, especialmente, na perspectiva disciplinar. Para isso, analisa sua estruturação na lógica do controle e da vigilância. Logo, afirma que

[...] a “disciplina” não pode se identificar nem como uma instituição nem como um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 2001, p. 177-178, grifo do autor).

Nesse cenário, segundo Antunes (2008, p. 196), a vigilância hierarquizada “constituiu uma das maiores invenções do século XVIII”. Em sua decorrência, o poder disciplinar se “configurou em um sistema integrado”, no qual os “indivíduos passam a vigiar uns aos outros, formando uma rede onde a vigilância é exercida de cima para baixo, de baixo para cima e lateralmente”.

A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente físico (FOUCAULT, 2001, p. 148, grifo do autor).

Para Antunes (2008, p. 196), na base “de todo este processo de organização espacial” por meio de tecnologias “disciplinares e exercício de poder, encontra-se o objetivo maior da normalização, ou seja, tornar os indivíduos cada vez mais próximos do que se acredita ser o normal”. Tal processo pretende, indubitavelmente, diminuir os desvios.

O que o século XVIII instaurou mediante o sistema de “disciplina para a normalização”, mediante o sistema de “disciplina-normalização”, parece-me ser um poder que, na verdade, não é repressivo, mas produtivo – a repressão só figura a título de efeito colateral e secundário, em relação a mecanismos que, por sua vez, são centrais relativamente a esse poder, mecanismos que fabricam, mecanismos que criam, mecanismos que produzem (FOUCAULT, 2001, p. 64-65, grifo do autor).

Dessa forma, Foucault (2001, p. 145) considera que

As instituições disciplinares produziram uma máquina de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formam, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento.

A partir das análises realizadas, é possível inferir que as tecnologias do poder incidiram diretamente no controle sobre o espaço e sobre o tempo, de maneira a torná-los úteis. De acordo com Antunes (2008, p. 192-193), cada “pessoa deveria ocupar um determinado lugar no espaço, ocupação esta que se efetivava por meio de estratégias de exercício do poder por parte dos que o detinham”. A autora considera ainda que na “perspectiva de delimitação do espaço de atuação dos



indivíduos, é inegável a designação de lugares marginais para aquelas pessoas consideradas marginais e desviantes” (2008, p. 193). Logo,

Quando falamos em indivíduos desviantes é preciso ter em mente que o conceito de desvio, aqui empregado, é histórico e socialmente construído e está vinculado a uma ideia de patologia social. Este é baseado em noções de “disfunção”, de “doença” em relação à sociedade em que o desviante está inserido (ANTUNES, 2008, p. 193, grifo da autora).

Segundo o pensamento de Schneider (1985, p. 60), o desvio é uma produção social, “é criado pela sociedade; isto é, tal pessoa é desviante porque o rótulo de desvio foi a ele, sobreposto, com êxito”, ou seja, “o desvio não é uma característica que seja encontrada no indivíduo, mas um veredicto enunciado acerca desse indivíduo por um grupo social”.

Nesse cenário, Antunes (2008) destaca que

É na sociedade que se evidencia a polarização ou a divisão dos 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 ideia de subalternidade e inferioridade aos 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 (ANTUNES, 2008, p. 193-194).

Para Velho (1985), a ideia de desvio vem da existência de um comportamento médio ou ideal proclamado por determinados grupos sociais que criam e buscam estabelecer suas regras.

[...] certos grupos sociais realizam determinada “leitura” do sistema sociocultural. Fazem parte dele e, em função de sua própria situação, posição, experiências, interesses etc., estabelecem regras cuja infração cria o comportamento desviante (VELHO, 1985, p. 24, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o autor defende a ideia de que a sociedade estabelece as características do indivíduo desviante a partir de uma perspectiva patológica.

Tradicionalmente, o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o “são” do “não-são” ou do “insano”. Assim certas pessoas apresentariam características de comportamento “anormais”, sintomas ou expressão de desequilíbrio e doença. Tratar-se-ia, então, de diagnosticar o mal e tratá-lo. [...] enfim, o mal estaria localizado no

*indivíduo*, geralmente definido como fenômeno endógeno ou mesmo hereditário (VELHO, 1985, p. 11-12, grifos do autor).

De acordo com Goffman (1988, p. 11), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas”, assim como os atributos a serem considerados “como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Por outro lado, os ambientes sociais estabelecem, dessa forma, princípios que validam o pertencimento a tais categorias. É nesse cenário que os estigmas aparecem e tendem a se fortalecer.

O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais [...], em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. Os atributos duradouros de um indivíduo em particular podem convertê-lo em alguém que é escalado para representar um determinado tipo de papel (GOFFMAN, 1988, p. 117).

Ao abordar a temática do estigma, Goffman (1988, p. 12-13) acredita que “o seu efeito de descrédito é muito grande”, pois “algumas vezes é também considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem”. Além disso, nem “todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo”. Entende, ainda, que o estigma é visto como uma característica que afasta o sujeito das expectativas de normalidade previstas, portanto, será “usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (1988, p. 13).

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original (GOFFMAN, 1988, p. 8).

Segundo Goffman (1988, p. 22), a delimitação da dualidade – normais e estigmatizados – leva os dois grupos a “esquematizar suas vidas de forma a evitá-los. Presumivelmente, isso terá maiores consequências para os estigmatizados”, na

medida em que estes se sentem “inseguros sobre a recepção que os espera na interação face-a-face” (GOFFMAN, 1988, p. 123).

Nesse contexto, ao tomar como base o cenário apresentado, pode-se inferir que as situações de deficiência e as pessoas que passam a ser circunscritas nessa situação – os deficientes –, no conjunto de relações sociais, também passam a ser entendidas como elementos desviantes.

Para Antunes (2008, p. 194, grifo da autora), a “ideia de anormalidade se materializa” naquelas pessoas que “se distanciam do que foi convencional e socialmente construído como ‘normal’”. Como resultado, formula-se “um estereótipo acerca do que é ser ‘normal’ e se veicula na sociedade todo um discurso” que visa “produzir e impor valores condizentes com tal prerrogativa”. Nas palavras de Schneider, “a tendência será sempre procurar os sinais e sintomas do seu desvio; quaisquer manifestações de sua parte servirão de prova de sua ‘excepcionalidade’” (1985, p. 73, grifo da autora).

Assim, existe “uma marginalização daquelas pessoas que se distanciam, por qualquer motivo dos padrões de normalidade” (ANTUNES, 2008, p. 194). Estas serão demarcadas e confinadas em estruturas sociais depreciativas e excludentes.

Os habitantes que por qualquer razão não conseguissem se adaptar aos padrões de normalidade (“cidadãos doentes”, “inválidos e senis” e aqueles que “mereçam um isolamento temporário do restante”) serão confinados em áreas “fora de todos os círculos, a uma certa distância”. Finalmente, os habitantes que mereçam a “morte cívica, isto é, a perpétua exclusão da sociedade”, serão trancafiados em celas semelhantes a cavernas com “paredes e grades bem fortes”, perto dos biologicamente mortos, dentro do “cemitério murado” (BAUMAN, 1999, p. 38, grifo do autor).

Schneider (1985, p. 73-75, grifo da autora) ressalta, também, que “um desviante enquanto tal estará sempre sujeito a um tipo de relação ‘diferente’, nunca a uma relação normal”. Por consequência, a definição do excepcional sempre levará a “uma confirmação desta excepcionalidade”. Para a autora, é “a própria ideologia do desvio” que “cria relações de distância e de despersonalização”. O que contribui para o fortalecimento do conceito “anormal”.

De acordo com Canguilhem, não “existe fato que seja normal ou patológico em si” (2009, p. 56). A anomalia em si mesma “não é patológica”. Ela exprime “outras normas de vida possíveis”.

Se essas normas forem inferiores – quanto à estabilidade, à fecundidade e à variabilidade da vida – às normas específicas anteriores, serão chamadas patológicas. Se, eventualmente, se revelarem equivalentes – no mesmo meio – ou superiores – em outro meio –, serão chamadas normais. Sua normalidade advirá de sua normatividade. O patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida (CANGUILHEM, 2009, p. 56).

Em suma, para Canguilhem (2009, p. 53, grifo do autor), “diversidade não é doença. O *anormal* não é o patológico”.

[...] o estado patológico é bastante obscuro, e, no entanto, é bastante importante do ponto de vista biológico, pois, afinal, ele nos remete a nada menos que ao problema geral da variabilidade dos organismos, da significação e do alcance dessa variabilidade. Na medida em que seres vivos se afastam do tipo específico, serão eles anormais que estão colocando em perigo a forma específica, ou serão inventores a caminho de novas formas? (CANGUILHEM, 2009, p. 55).

No contínuo de sua análise, Canguilhem (2009) questiona a consolidação de qualquer desvio como anormal, afirmando que tal ponderação é produto de estatísticas e cálculos matemáticos, o que não leva em consideração a individualidade de cada ser, sua realidade, sua capacidade de se afastar desse modelo.

Alicerçando-se no raciocínio de Schneider (1985), Velho (1985), Goffman (1988) e Canguilhem (2009), pode-se inferir que, assim como Antunes (2008, p. 194, grifo da autora), ao “colocar o outro em situação de anormalidade”, fora das regras e padrões preestabelecidos como “normais”, produz-se “o estigma do ‘anormal’”. Ao se valer desta estratégia, a ciência,

[...] através da transmissão de sua ideologia, cria um discurso, uma verdade, que faz prevalecer cada vez mais a dicotomia entre o “normal” e o “anormal”. Em decorrência dessa dicotomia e da necessidade de uma sociedade cada vez mais “perfeita” surge um movimento que marcou a sociedade moderna: a institucionalização (ANTUNES, 2008, p. 194-195, grifo da autora).

O processo de institucionalização segundo Castel (1998) tem como característica ser uma das primeiras formas de intervenção socioassistencial. Para o autor, a institucionalização responde aos paradigmas da sociedade advindos da modernidade, que passa a necessitar de estruturas especializadas para atender aos

indivíduos carentes, o que se pode correlacionar ao tratamento dos desviantes, descritos como vagabundos, estrangeiros, mendigos, órfãos, doentes, inválidos, etc.

Seja porque os laços da sociabilidade primária se tornam mais frouxos, seja porque a estrutura da sociedade se torna mais complexa, a ponto de impossibilitar esse tipo de resposta global e pouco diferenciada, o atendimento aos carentes constitui objeto de práticas especializadas (CASTEL, 1998, p. 57).

Esse tipo de institucionalização socioassistencial, embora possua outra finalidade, também pode ser tratada como um processo de controle, tendo relação direta com as técnicas panópticas de disciplina e vigilância analisadas anteriormente. De acordo com Castel (1998, p. 56-57), o hospital e o orfanato foram exemplos de instituições “sociais” que procederam “ao tratamento particular (especial e especializado) de problemas que, em sociedades menos diferenciadas, eram assumidos sem mediação pela comunidade”.

O modelo intervencionista social-assistencial se desenvolveu sob “configurações históricas concretas” (CASTEL, 1998, p. 57) e suas características formais apresentadas buscaram pela “construção de um conjunto de práticas com função protetora e integradora (e, mais tarde, preventiva)”; com o esboço de um processo de saber especializado que permitiram situações de “clivagem entre práticas ‘intra-institucionais’ e práticas ‘extra-institucionais’” (CASTEL, 1998, p. 57-58, grifos do autor), consolidando o campo assistencial, assim como toda a teoria que leva os pobres, e todo o conjunto de excluídos, desviados e anormais, discutidos anteriormente, ao “quadro da assistência”.

Castel (1998, p. 77) considera que as técnicas disciplinares que se desenvolveram no interior dos hospitais gerais, criados e mantidos para que a reclusão fosse instalada e efetivada, levaram à aprendizagem de uma ordem e de uma regularidade, receitas da conhecida pedagogia autoritária que permite ao recluso, após o período de reeducação, retomar seu lugar na comunidade de origem e, daí em diante, ser “um membro útil para o Estado”.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o processo de institucionalização foi constituído e se perpetua até hoje, “colocando à margem da sociedade”, com implicações na instituição escolar, “todos aqueles que se” distanciam “dos padrões estabelecidos como ‘normais’” (ANTUNES, 2008, p. 195).

Durante séculos, loucos, delinquentes, prostitutas, alcoólatras, ladrões [...] compartilharam o mesmo lugar, um lugar no qual a diversidade da natureza de sua “monstruosidade” era ocultada e nivelada por um elemento comum a todos: o desvio da “norma” e de suas regras, junto com a necessidade de isolar o anormal do comércio social (BASAGLIA, 1986, p. 74, grifo do autor).

Para Basaglia (1985), o doente mental,<sup>3</sup> um dos expoentes do distanciamento da normalidade, foi excluído da sociedade por não conseguir se opor a aqueles que o excluía – uma vez que era marcado com o selo do desvio da “norma” e retirado de maneira forçada do espaço social. Assim, cada um de seus atos passou a ser limitado e definido pela doença.

O doente não passa, agora, de um corpo institucionalizado que vive como objeto e que, de vez em quando, enquanto não está totalmente domado, tenta reconquistar [...] as características de um corpo próprio, de um corpo vivido, recusando identificar-se com a instituição (BASAGLIA, 1985, p. 121).

Alicerçando-se nesse raciocínio, Antunes (2008, p. 195, grifo da autora) pondera que além “dos hospitais psiquiátricos, outros mecanismos de controle [...] foram criados”, como é “o caso das escolas especiais, internatos e classes especiais. Essas instituições se tornaram reduto dos ‘portadores’ de deficiência e das chamadas condutas atípicas” em que “todos os alunos considerados desviantes eram encaminhados”. D’Antino (1998) ao analisar especificamente essas instituições afirma que as mesmas moldaram, e ainda moldam, o comportamento de seus alunos, situação essa que tem correspondência ao papel normatizador debatido por Foucault (2001), exposto anteriormente.

No entendimento de D’Antino (1998, p. 50), mantendo o desviante fora do processo social, 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.

Ao referir-se sobre o duplo caráter assumido por esse tipo de instituição, D’Antino (1998) afirma que o olhar

---

<sup>3</sup> O autor utiliza esta terminologia, dado o momento histórico da discussão, para provavelmente se referir às pessoas com transtornos mentais, e dentre esses certamente estavam as pessoas com deficiência intelectual ou com paralisia cerebral.

[...] para a máscara da instituição, através dos seus documentos formalizadores, traz a clara visão do desenho harmônico e equilibrado dos traços que definem os propósitos institucionais bem como daqueles que definem os papéis e funções de seus atores [...] a aproximação do conteúdo expresso pelos atores que dão vida à cena leva a uma outra visão, ou seja, à possibilidade de enxergar o rosto institucional que a máscara abriga e perceber seus reais contornos com suas peculiaridades e similaridades, revelando as marcas da ideologia, das identificações, idealizações, angústias, crenças e descrenças que o tempo impôs (D'ANTINO, 1998, p. 128).

Desse modo, ao invés de oportunizar a reorganização social do desviante, a institucionalização, em seu princípio, mantinha-os indiferenciados, delimitados no mesmo rótulo; depois, separados em celas e instituições diferentes e exatamente iguais. Nesse sentido, seu *modus operandi* excluía o indivíduo desviante propositalmente do espaço social sob o pretexto de constituir uma sociedade em que os ideais estabelecidos estivessem cada vez mais presentes.

Ao lançar luz sobre o processo de institucionalização praticado no interior das escolas, pode-se inferir que sua operacionalização ocorreu principalmente por meio das classes especiais, dispositivo que segrega os estudantes com deficiência dos demais. A situação descrita impactou negativamente no desenvolvimento dos processos sociais no ambiente escolar, impedindo os estudantes com deficiência de vivenciarem e participarem de maneira plena da estruturação deste espaço cuja organização, conforme a perspectiva defendida no transcórre deste trabalho, perpassa justamente pelas relações dos indivíduos da sociedade.

A temática do espaço social, debatida até o momento, baseou-se na investigação de sua produção e em sua perspectiva disciplinar. No decorrer do texto, novas questões foram acrescentadas, tendo implicação direta na temática espaço. Estas irão servir como base para a discussão, na sequência deste capítulo, do espaço escolar.

Como mencionado anteriormente, no âmbito da educação, as questões referentes ao espaço, em especial, ao espaço escolar, importante elemento do processo educacional, ainda são tratadas com escassez. Essa ausência de discussão delimita sua compreensão, excluindo, sobretudo, as pessoas com deficiência de suas análises. Nesse sentido, o presente capítulo irá enfatizar, a partir desse ponto, a ação exercida pela estruturação arquitetônica do espaço escolar perante as pessoas inseridas em seu universo.

## **1.2 A influência da arquitetura do espaço escolar sobre os indivíduos que compõem seu cenário**

As questões do espaço, anteriormente discutidas, sob a ótica disciplinar, evidenciam sua estruturação como um produto social. Somaram-se a essa discussão questões como a produção do desvio, a categorização do estigma, a relação normal/anormal/patológico e o processo da institucionalização, as quais implicam diretamente na temática espaço.

É nesse contexto que a estruturação arquitetônica do espaço escolar será analisada a seguir, objetivando compreender sua influência sobre os indivíduos que fazem parte de seu cenário. Para tal, serão utilizados os trabalhos de Escolano (2001) e Frago (2001).

A arquitetura voltada para o exercício da vigilância e do controle é comum à instituição escolar. A partir dessa afirmação, Escolano (2001, p. 26) considera que a arquitetura escolar é “uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância”.

O tipo arquitetônico “escola” está subordinado às funções sociais que a escola deve desempenhar: atende, desta forma, a uma certa agenda de eventos, que se realiza segundo regras claras, pelas quais atores, agentes, atos e cenários são distribuídos no tempo e no espaço – quem faz o que, com quem, como, onde e quando (LOUREIRO, 2002, p. 963, grifo da autora).

Para Escolano (2001, p. 33), a linguagem arquitetônica, própria das escolas, possui importante significado na dimensão educativa, “mas também no papel de simbolização que desempenha na vida social”, por isso, é preciso considerá-la como parte integrante de um contexto macro que atua no conjunto de representações sociais.

A arquitetura, mais do que abrigar variadas funções da atividade humana, é suporte de conteúdos simbólicos. Através de suas formas os edifícios caracterizam-se como símbolos destas mesmas funções. É por isso que ao longo da história aprendeu-se a decodificar a imagem da igreja, da mesquita, do prédio dos correios, da agência bancária, do mercado e da escola, entre tantas outras tipologias arquitetônicas que se foram consolidando (WOLFF, 1996, p. 105).



De acordo com Elizabeth Gottschalg Raimann e Cristiane Raimann (2008, p. 3), “Escolano (2001), ao descrever a arquitetura escolar decorrente do início do século XX, numa visão modernista, pondera sobre” sua correspondência “com os postulados” do movimento educacional da época e a racionalidade panóptica. Segundo Escolano (2001, p. 27, grifo do autor), os espaços educativos, como lugares que “abrigam a ‘liturgia acadêmica’ e estão dotados de significados”, transmitem conteúdos e valores “ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares”. Neles estão presentes toda uma “linguagem arquitetônica que expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções e discursos, um jogo de simbolismos” (ESCOLANO, 2001, p. 40). Além disso,

[...] a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem [...] mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social. O edifício-escola foi, por isso, uma construção diferenciada dos continentes exclusivamente práticos (ESCOLANO, 2001, p. 33).

Conforme Eliane Cristina Gallo Aquinord e Elisabeth Adorno de Araujo (2013),

[...] a escola nasceu nos espaços das residências e em outros lugares não especializados para os seus propósitos educativos, desenvolvendo suas funções de acordo com as condições regionais, históricas e culturais da sociedade na qual estava localizada (AQUINORD; ARAUJO, 2013, p. 229-230).

Sobre essa questão, Escolano (2001, p. 45) considera que a escola, “como qualquer outro tipo de habitação”, “é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas”.

Ainda segundo o autor, na relação espaço-escola, a arquitetura deve ser vista como programa que contém necessidades e identidade próprias.

Do mesmo modo [que nas residências], o espaço-escola também foi se regionalizando, emancipando-se primeiro da casa e de outros lugares nos quais se localizou, constituindo-se depois como habitação ad hoc especializada nas funções de instrução, inclusive com anexos complementares (reservados higiênicos, pátios, átrios, closets, bibliotecas e outras dependências), e diferenciando-se finalmente em salas de aula separadas por graus ou ciclos e sexos (ESCOLANO, 2001, p. 46).

Frago (2001, p. 69), ao tratar da relação espaço-escola, afirma que a instituição escolar só merece esse nome quando se localiza ou realiza num “lugar

específico, pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para seu fim”.

Existe, sem dúvida, uma clara relação entre a construção específica, própria, e a independência espacial. Se um edifício escolar deve ser identificado arquitetonicamente como tal é, em grande parte, porque a instituição escolar adquire uma autonomia em relação a outras instituições e poderes, em relação às quais antes guardava uma estreita dependência (FRAGO, 2001, p. 72).

De acordo com Mario Fernando Petrilli do Nascimento (2012, p. 27):

O papel simbólico, nessa lógica, sempre está presente na arquitetura escolar, seja pela atenção dada pelo projeto arquitetônico ou pelo descaso. Mas, independentemente do resultado da composição, apenas o fato de possuir uma edificação própria, e não mais estar abrigada em prédios destinados a outros usos, já demonstra a força deste programa, que passou a constituir uma nova tipologia.

Nascimento (2012, p. 23) pontua que, ao debater “sobre a origem e desenvolvimento do espaço escolar”, Foucault afirma que

[...] a “arte da distribuição no espaço” foi aplicada indistintamente a escolas, fábricas, quartéis, hospitais e cárceres, como um procedimento para assegurar a disciplina nas organizações modernas, contando inclusive com elementos do panóptico (NASCIMENTO, 2012, p. 23, grifo do autor).

Para Raimann e Raimann (2008, p. 4), ao aproximar a “planificação panóptica às propostas” de racionalização do espaço escolar, Escolano (2001) entende que isso delimita e disciplina os movimentos, os costumes e os corpos e pode gerar, na escola, uma imagem de “instituição marginal”, que busca “uma higiene tanto física quanto moral” de seus frequentadores.

Na análise de Frago (1990),

Em primeiro lugar, a higiene: um local elevado, seco, bem arejado e com sol constitui o ideal. O que se deve evitar são, pois, os lugares úmidos, sombrios e não arejados (terrenos pantanosos e ruas estreitas). Porém a higiene é tanto física quanto moral. A relação dos lugares de proximidade perniciosos constitui, por isso, todo um repertório onde se mesclam moralidade e saúde: tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, depósitos de esterco, casa de espetáculos, latrinários, prisões etc. (FRAGO, 1990, p. 30).

Pode-se inferir, nesse sentido, que, segundo Marcus Levy Albino Bencostta (2001, p. 113), a escola foi pensada para ser um espaço disciplinador, “difusor de práticas higiênicas e moralizantes”. Essa visão “não só aperfeiçoava” seu espírito,

“como também conformava o corpo, fazia ver como indispensável a presença de novos saberes”.

O projeto arquitetônico tanto da escola quanto das cidades “não era confeccionado simplesmente para ser visto, mas para permitir o controle e tornar visíveis todos o que nela se encontram” (ANTUNES, 2008, p. 196). Essa característica é observada nas análises dos hospitais realizadas por Foucault (2001), as quais podem ser correlacionadas com o espaço escolar,

[...] uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista [...], ou para vigiar o espaço exterior [...], mas para permitir um controle interior articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação de indivíduos: agir sobre aqueles que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos de poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los (FOUCAULT, 2001, p. 144).

Na visão de Foucault (2001, p. 174), o edifício da escola era um aparelho de vigiar. Ao longo do corredor, uma série de pequenas celas. As vidraças estavam nas paredes com intervalos regulares. Disposições úteis à ordem e ao controle.

Na análise de Frago (2001, p. 72), se “um edifício escolar deve ser identificado arquitetonicamente como tal é, em parte, porque a instituição escolar adquire uma autonomia em relação a outras instituições ou poderes”. Para o autor, sua configuração ocorreu de um modo próprio, independente de qualquer outro. O que implicou no isolamento de seu espaço.

Em geral, a arquitetura escolar combinou na clausura ou encerramento com a acentuada ostentação de um edifício sólido cujas paredes constituíam a fronteira com o exterior ou que se achava separado desse exterior por uma zona mais ou menos ampla do campo escolar e um muro ou grade que assinalava os limites do espaço reservado (FRAGO, 2001, p. 91).

Nesse sentido, Bencostta (2001, p. 105) afirma que a

[...] construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime.

Dessa forma, o “espaço escolar seria um lugar que deveria ser demarcado como tal e a fragmentar-se internamente em uma variedade de usos e funções de natureza produtiva, simbólica e disciplinadora” (FRAGO, 1990, p. 97).

A arquitetura da escola, como argumenta Frago (1996), estabelece-se na incumbência de “se abrir os espaços internos e dispor de outras maneiras os ambientes escolares, buscando, assim, a ausência de separações ou limites entre as pessoas e os objetos”. Desse modo, “não haverá restrição” ao seu uso “nem será necessária a constante adaptação/improvisado” (AQUINORD; ARAUJO, 2013, p. 242-243) para a promoção de suas funções.

Para Raimann e Raimann (2008), a escola está arquitetonicamente projetada para o controle disciplinar. As autoras retratam o aparato arquitetônico e estrutural do espaço escolar na lógica disciplinadora, na

[...] linguagem formal, sem ornamentação, de formas simples e bem geométricas, com aberturas horizontais, integração dos espaços internos e externos, aberturas envidraçadas e, ainda, grandes corredores para uma boa circulação, utilizando o funcionalismo arquitetônico. [...] na estrutura física, tem-se o espaço distribuído para a direção, a secretaria, a biblioteca, a sala de professores e as salas de aulas. Nessas últimas, o próprio interior da sala de aula é ordenado espacialmente, criando um espaço útil. Assim, cada um dos alunos ocupa seu lugar específico, bem como os professores (RAIMANN; RAIMANN, 2008, p. 9).

Escolano (2001) denomina de espacialização o controle disciplinar dos alunos, realizado por meio da arquitetura escolar.

A “espacialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas (graus, sexos, características dos alunos), como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam, além disso, a rotina das tarefas e a economia de tempo. Essa “espacialização” organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um “continente de poder” (ESCOLANO, 2001, p. 27-28, grifo do autor).

Essa “espacialização”, de acordo com Escolano (2001, p. 28), evidencia que “tais dispositivos são coerentes [...] com as teorias arquitetônicas modernas que sustentam que as pessoas e os objetos se relacionam precisamente através de sua separação no e pelo espaço”.

A concepção do espaço escolar como um instrumento de poder é compartilhada por Mayumi Watanabe Souza Lima (1989) e Frago (2001), que

destacam características que fundamentam sua prática de dominação: visores nas portas usados pelos adultos para controle, carteiras pregadas no chão em posição pré-estabelecida, “predomínio geral do retilíneo sobre o redondo ou curvilíneo, assim como dos retângulos e quadrados sobre círculos, espirais e elipses” (FRAGO, 2001, p. 107). Estas disposições “favorecem a visibilidade e, portanto, o controle e a vigilância” (FRAGO, 2001, p. 107). Por consequência, tornam a escola desinteressante, fria, padronizada e padronizadora.

Ao inserir à discussão a perspectiva social na organização do espaço escolar, pode-se afirmar que este, de acordo com Antunes (2008, p. 197), constitui-se a “partir de um contexto social, histórico, cultural e político no qual está inserido e os reflexos de tais manifestações incidem diretamente em sua construção, organização e funcionalidade”.

Nas palavras de Rita de Cássia Gonçalves (1999, p. 48, grifo da autora), a

[...] organização do espaço escolar, como expressão de uma concepção de homem e de mundo, tanto pode contribuir para a manutenção e reprodução do imaginário social legitimando uma “ordem”, cuja raiz se baseia em uma relação de dominação, como pode suscitar a reação e a construção de uma alternativa de mundo e de sociedade.

Além disso, a autora considera que

Assim pensado, o espaço escolar é um documento material, visível, que expressa os estilos, gostos, costumes, do passado e do presente. É, portanto, portador de histórias nossas. As descrições de escolas contadas em verso e prosa revelam imagens, lembranças do passado (GONÇALVES, 1999, p. 49).

Segundo Bencostta (2001, p. 108), os processos de organização das escolas não são apenas “um novo modo de ordenar e educar, mas, necessariamente, uma estratégia” de ação na esfera sociocultural, “moldando práticas, legitimando competências e propondo metodologias” por meio da “produção de significados e divulgação de novas” representações sociais.

Pode-se afirmar, portanto, que é no espaço escolar onde “se constituirão algumas das primeiras interações coletivas entre os indivíduos” (AQUINORD; ARAUJO, 2013, p. 232), ou seja, o uso que o homem faz do espaço, “sua organização e disposição e a percepção que se tem dele é um produto sócio-cultural, uma construção social” (FRAGO, 1996, p. 63).

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 (ANTUNES, 2007, p. 65).

Gonçalves (1999, p. 49) considera, nesse sentido, que “os usuários do espaço escolar estabelecem relações com este, mesmo que não percebam”. O “espaço como fonte de poder, a modalidade e o controle de seu uso podem servir tanto como instrumento de subordinação ou de libertação”. Dessa forma, “os espaços escolares são instrumentos importantes tanto pela forma como se organizam”, quanto pela maneira que “promovem adaptações ao sistema vigente de relações sociais e culturais”.

De acordo com Gonçalves (1999, p. 52), é “assim que a organização do espaço torna-se obra humana”. Ela representa “o momento histórico do grupo ocupante daquela escola, tanto quanto representa o momento daqueles que a projetaram e construíram”.

Os usuários da escola percebem muito mais do que as dimensões tecnicamente corretas do tamanho das portas, janelas, altura do teto etc. As dimensões subjetivas como o sentido do belo, do feio, da liberdade, da opressão, além do conforto visual, auditivo, tátil, também são percebidos. O movimento provocado no interior da escola pela circulação das pessoas, nos vários corredores, entre as diferentes salas, entre os pátios, acaba por criar uma hierarquia de espaços. Nesta hierarquia há, ainda, os espaços proibidos, os espaços livres, os fechados, os silenciosos, os barulhentos (GONÇALVES, 1999, p. 52).

Nesse contexto, Escolano (2001, p. 45) defende que a arquitetura escolar pode ser vista como “um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta”.

A distribuição interna dos espaços, usos e funções requer uma análise geral e permite, por sua vez, análises específicas de cada um dos mesmos. Como tendências gerais pode-se indicar a fragmentação e a diferenciação – um espaço para cada atividade –, o incremento dos espaços exigidos e a crescente regulamentação e normalização da arquitetura e dos edifícios escolares em torno de alguns tipos, critérios e módulos estabelecidos (FRAGO, 2001, p. 111).

Conforme Gonçalves (1999, p. 52), a arquitetura

[...] faz do usuário também um projetista quando este, usando o espaço, cria movimento contínuo entre o interno e o externo; altera a luminosidade; a ventilação; descobre o escondido; ofusca o evidente; dá, enfim, vida ao espaço. É este espaço vivo que constitui o entorno da criança, do adolescente e dos profissionais, durante várias horas do dia. Assim considerado, o espaço é um elemento significativo do currículo, oculto ou não.

O espaço escolar, “como outros, passou por um lento processo de gênese e evolução que durou séculos e continua até hoje” (NASCIMENTO, 2012, p. 21). A transformação do espaço escolar, ocorreu graças à “avaliação de diferentes concepções de organização, e também pela aproximação com outras tipologias com as quais os ambientes educacionais até hoje guardam certas semelhanças” (NASCIMENTO, 2012, p. 21).

Alfredo José da Veiga-Neto (2001) salienta que a escola, nascida na modernidade, carrega consigo características significativas das práticas sociais deste período.

A escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social (VEIGA-NETO, 2001, p. 109, grifo do autor).

Antunes (2008, p. 197), a partir dessa perspectiva de análise, considera que “fazer uma leitura crítica da construção do espaço” pode levar a uma análise de “toda e qualquer forma de exclusão e marginalização social verificada na instituição escolar”. A autora (2008, p. 197) sustenta ainda que a estruturação “do espaço não se constitui em um processo estático, mas dinâmico”, sendo assim, declara que “a escola esteve se modificando” conforme “as exigências dos diferentes períodos históricos”, estando, muitas vezes, “a serviço de uma classe dominante que tinha por objetivo difundir sua ideologia”.

Além disso, Antunes (2008, p. 197, grifo da autora) afirma que

No âmbito educacional a construção e ocupação do espaço pode revelar claramente em que posição 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, Louis Althusser (1970), ao analisar o papel dos variados aparelhos ideológicos do Estado, afirma o papel e desempenho incontestável que escola tem nesse contexto.

Nenhum Aparelho Ideológico do Estado dispõe durante tanto tempo de tanta audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. Ora, é através de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) [...] que são em grande parte produzidas as relações de produção de uma formação social capitalista [...]. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (ALTHUSSER, 1970, p. 66-67).

Althusser (1970), em sua análise, destaca que os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam em primeiro plano pela ideologia, embora, secundariamente, atuem por meio da repressão exercida pela classe dominante.

De acordo com Antunes (2008, p. 197), evidencia-se, dessa forma, “a influência que o contexto social exerce sobre o espaço escolar, seja no sentido de manter ou proporcionar a transformação da ordem vigente”.

Conforme Escolano (2001, p. 45), “os elementos simbólicos próprios ou incorporados” – escudos pátrios, muros e relógios – e “a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos” que os alunos internalizam e aprendem. É nesse contexto que o espaço escolar se consolidou, ao longo dos anos, como disciplinador e normatizador não só dos corpos das pessoas, mas de seu pensamento, formatando-as em uma gramática composta por uma linguagem de autocontrole e autodisciplina capaz de introjetar uma ordem restritiva e limitante a suas atitudes. Situação potencializada quando correlacionada às pessoas com deficiência.

Segundo Foucault (2001, p. 166), a indução de um “estado consciente e permanente de visibilidade, que assegura o funcionamento automático do poder”, faz com que

[...] a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar



inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce (FOUCAULT, 2001, p. 166).

Tais características, observadas nas análises dos presídios realizadas por Foucault (2001), podem ser correlacionadas com o espaço escolar.

Para Foucault (2001, p. 168), a eficácia do poder e sua força limitadora “passaram, de algum modo, para o outro lado – para o lado de sua superfície de aplicação”. Quem se submete a um “campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder”; fazendo-as “funcionar espontaneamente sobre si mesmo”; inscrevendo “em si a relação de poder”, o que se torna o “princípio de sua própria sujeição”.

O espaço escolar, portanto, “tal qual conhecemos hoje, apresenta-se como um local altamente fragmentado, estratificado e, principalmente, excludente” (ANTUNES, 2008, p. 198). Frago (2001, p. 80) afirma que o espaço escolar, tornou-se, “no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência”. E que, além disso, a escola é uma instituição em que “a vigilância e o controle” só são “possíveis mediante a comunicação, a existência de órgão colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela” (FRAGO, 2001, p. 80).

Na análise da configuração espacial da escola, Claudia Loureiro (2002) ratifica seu ideal limitante e restritivo, pois a configuração espacial da escola indica

[...] que a escola mais que operar a relação de interação entre diversos tipos de pessoas no sentido formativo, atua sobre três aspectos – classe, controle e encontro, de maneiras diversas. Neste sentido, pode-se pensar que, a escola hoje é limitadora da experiência (LOUREIRO, 2002, p. 968).

Tal afirmação vai ao encontro do observado por Áurea Maria Guimarães (1987), quando considera que a eficácia da escola foi vista mais enquanto instituição que normaliza comportamentos do que instituição que objetive a aprendizagem dos alunos.

Para Antunes (2008, p. 198), as estratégias “descritas para organizar o espaço social (controle, vigilância e disciplina) podem ser” identificadas “no interior da escola”, neste sentido, a fragmentação de seu espaço “é algo estrategicamente pensado e construído”. Antunes (2008, p. 199) pontua que juntamente “com a

fragmentação do espaço escolar está a sua estratificação”, quer “pela distribuição das classes ou outras maneiras de ocupação espacial”.

Na modernidade, a escola era para os “normais”, portanto, para aqueles considerados como sujeitos de direitos do ponto de vista estatal, que não incluíam as “mulheres, indivíduos oriundos de outras culturas que não a ocidental, povos indígenas” (ANTUNES, 2016, p. 62), sob tal premissa pode-se afirmar que aí não se encontravam as pessoas com deficiência.

Tal fato, segundo a autora (2016, p. 58), revela claramente “o movimento de estratificação e até mesmo de exclusão”, em especial das pessoas com deficiência, “praticado pela escola”. Assim,

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 (ANTUNES, 2008, p. 199, grifo da autora).

Para além da discussão apresentada, que aborda questões mais amplas das implicações do espaço escolar de maneira crítica, utilizando um olhar sociológico que privilegia a investigação das relações entre os indivíduos, alguns autores tratam destas implicações relacionando-as de forma mais direta às aprendizagens, em outras palavras, com o processo de escolarização propriamente dito.

Nesse sentido, Gleice Azambuja Elali (2002) aborda a influência que o espaço escolar exerce sobre os estudantes, discorrendo que o espaço escolar tem um impacto direto e simbólico sobre o aluno, podendo ser um facilitador ou inibidor de seu aprendizado, constatação que se potencializa quando correlacionada às pessoas com deficiência.

Para Marta Dischinger, Vera Helena Moro Bins Ely e Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges (2009), os espaços escolares devem possibilitar não apenas o acesso físico, mas permitir que todos os estudantes possam participar das atividades em condições de igualdade, tendo como finalidade o desenvolvimento de sua aprendizagem.

De acordo com esse contexto, a relação arquitetura, educação e escolarização guardam proximidade. Ao denotarem tal conexão, Cleide Almeida e Luis Octavio Rocha (2009, p. 12) apontam que ambos apresentam “múltiplas dimensões que podem ser tecidas em conjunto”. Neste sentido,

[...] tanto a arquitetura como a educação são pluridimensionais. O edifício escolar está situado numa rua que está relacionada com seu bairro que, por sua vez, pertence à cidade. A sala de aula, onde se dá o processo de aprendizagem e a relação professor-aluno, está inserida no edifício escolar com suas especificidades de conforto ambiental, constituídas pela luminosidade natural ou artificial, pela acústica, pela sensação térmica, pela ergonomia do mobiliário, pelo esquema de cores e pelo dimensionamento espacial. Há uma complexidade em que interior, entorno e contextos se entrelaçam (ALMEIDA; ROCHA, 2009, p. 12).

Segundo Almeida e Rocha (2009, p. 13), ao ver e perceber a arquitetura escolar e fazer “uso de todos os seus espaços, a relação de pertencimento se modifica, pois é possível aproximar-se dela e, com isso, sentir-se pertencente e conectado a ela”. Além disso, “o espaço escolar muitas vezes educa, e sua dimensão educativa se transmite por formas”. Notar isso “faz com que um se aproxime do outro e, assim, as relações se transformam, estabelecendo-se uma troca de respeito e de afetividade”. Neste sentido, a articulação entre “arte/arquitetura/educação é caminho de produção de compreensão do homem e do mundo e também de ligação dos saberes artísticos e arquitetônicos, com outras formas de saber, na prática educativa escolar”. Conforme os autores (2009, p. 7), é “a partir da percepção e do uso do prédio escolar” que “o aluno valoriza, preserva e se apropria do lugar onde está” – constatação que se aproxima da perspectiva de discussão do espaço proposto neste trabalho –, “promovendo uma experiência transdisciplinar, que o ajuda a organizar o conhecimento no processo de aprendizagem”.

As análises das concepções de espaço demonstram que o ideário normativo e disciplinante de sua estruturação é alicerçado nas premissas dos interesses do Estado, por meio da disseminação de sua ideologia dominante, que, em busca da legitimação sobre o domínio dos corpos, estabeleceu parâmetros de normalidade e conseqüentemente o que seria considerado desvio. A quem não se encaixava nos preceitos da sociedade “perfeita” o destino era a institucionalização, que, na aparência de atender às necessidades dos “anormais”, mantinha-os separados do convívio social.

A organização arquitetônica das instituições que emergiram tinha como estratégia de ordenação do espaço o regime disciplinar e normalizador. É nesse contexto que a escola e o espaço escolar foram moldados. Por trás da fachada do espaço escolar foi implantada uma disposição arquitetônica que organiza e padroniza os corpos de maneira fria e restritiva. Uma arquitetura voltada para o exercício da vigilância e do controle, em comunhão com as convicções do pensamento dominante que comanda o Estado. Essa constituição se deu a partir de um contexto social, histórico, cultural e político, que foi abarcado pelo Estado na ânsia de situar a escola entre os seus Aparelhos Ideológicos, funcionando à luz de sua ideologia.

A perspectiva teórica apresentada permite compreender que a correlação espaço e educação é promotora de processos sociais no interior da escola, atuando, ainda, nas diversas dimensões dos processos aprendizagem. Os aspectos do percebido, concebido e vivido, conforme Lefebvre ([1974] 2006), podem ser considerados intrínsecos a tal correlação, sendo capazes de impactar no processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos, e pode-se inferir, ainda, que esta situação se potencializa em relação àqueles com deficiência.

No início do capítulo, afirmou-se que há uma tendência de interpretação que vincula diretamente o conceito “espaço” às questões arquitetônicas, estruturais e de acessibilidade, essa tendência será apresentada, no próximo capítulo, a partir dos documentos normativos nacionais e internacionais e de análise da revisão bibliográfica realizada.

## **CAPÍTULO 2: Espaço – a construção do debate em normativas e na produção acadêmica**

As discussões dos processos de estruturação dos conceitos de acessibilidade e desenho universal enquadram-se, essencialmente, em uma redoma que vincula diretamente o conceito “espaço” às questões arquitetônicas e estruturais, sem se preocupar em ampliar sua abordagem a perspectivas – produção, percepção e uso – que o problematizam como produtos das experiências e transformações sociais.

A emergência de debates a respeito da acessibilidade e do desenho universal não surge ao acaso. Ambos emergem e são amplamente discutidos há décadas em nosso país alicerçados em um viés arquitetônico e estrutural do conceito “espaço”. No interior desses, os conceitos de acessibilidade e desenho universal evoluíram e abrangeram significativas parcelas de pessoas da sociedade que antes não usufruíam de seus pressupostos, em especial, as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, como inicialmente apontado no capítulo anterior, a escassez de debates que problematizem o conceito “espaço”, na perspectiva mencionada, prejudica a compreensão desse importante elemento na vida escolar das pessoas que a constituem, especialmente dos estudantes, foco de interesse da presente dissertação. Tal situação, reiterada várias vezes na presente análise, potencializa-se em relação à vivência escolar de pessoas com deficiência.

As análises e interpretações que serão apresentadas, neste capítulo, a partir dos documentos normativos nacionais e internacionais (emendas constitucionais, leis, decretos, normas, orientações, declarações e convenções) são atravessadas por questões que se convergem na formulação da perspectiva a ser apresentada, a respeito dos processos de estruturação dos conceitos de acessibilidade e desenho universal em seu aparato político legal, como o direito à acessibilidade na escola, à luz da concretização do desenho universal, a partir da visão de Corrêa (2010).

A produção acadêmica também será analisada centrando-se em artigos, dissertações e teses, presentes no Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo, que discutem a acessibilidade dos espaços de educação formal da educação básica no intuito de problematizá-la como um dos fatores de garantia de acesso de todas as pessoas com deficiência à escola.

## 2.1 Acessibilidade e desenho universal: conceitos e aparato político legal

O conceito acessibilidade, segundo Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro (2012), começa a ser tratado em nosso país na Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, que assegura aos deficientes<sup>4</sup> a melhoria de sua condição social e econômica. Essa abordagem, dado o período e discussões daquele momento, limitava-se aos aspectos da arquitetura (espaços construídos) e regulamentava apenas o acesso às edificações públicas, reduzindo o direito universal de acesso a qualquer espaço ou ambiente.

Anos mais tarde, em 1985, surge a primeira norma técnica brasileira que trata de acessibilidade do espaço construído, a Norma Brasileira (NBR) 9050:1985, produzida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).<sup>5</sup> A ABNT NBR 9050:1985, intitulada “Adequação das edificações e do mobiliário urbano à pessoa deficiente”, tinha como objetivo principal

[...] fixar as condições exigíveis, bem como os padrões e as medidas que visassem propiciar às pessoas deficientes melhores e mais adequadas condições de acesso aos edifícios de uso público e às vias públicas urbanas (ABNT, 1985).

De acordo com Miguel Correia de Moraes (2007), a ABNT NBR 9050:1985 não trazia o conceito de acessibilidade e que, apesar de o mesmo ainda não aparecer,

[...] vemos em “(...) propiciar às pessoas deficientes melhores e mais adequadas condições de acesso (...)” um esboço desse conceito para a inclusão social. Acredita-se que esse acesso do qual a norma trata, refere-se ao deslocamento, visando a eliminação das barreiras físicas, uma vez que, de acordo com a revisão bibliográfica, este era o pensamento da época (MORAES, 2007, p. 62, grifo do autor).

Ainda em 1985, é promulgada a Lei nº 7.405 de 12 de novembro de 1985, que torna “obrigatória a colocação do ‘Símbolo Internacional de Acesso’ em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências” (BRASIL, 1985). A centralidade dessa regulamentação

---

<sup>4</sup> Serão mantidas as terminologias presentes nos documentos.

<sup>5</sup> As normas técnicas brasileiras são elaboradas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1940, sendo considerada de utilidade pública pela Lei nº 4.150, de 21 de novembro de 1962. Dentro da ABNT, existem os Comitês Brasileiros, chamados de CB, que são os órgãos responsáveis pela coordenação, planejamento e execução das atividades de normalização técnica (ABNT, 2006). Serão mantidas as terminologias presentes nos documentos.

situava-se em questões estruturais arquitetônicas, como rampas de acesso, por exemplo.

Em continuidade, ocorre a elaboração da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social”, sobre instituição da “Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde)”, da institucionalização “da tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina, ainda, a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências” (BRASIL, 1989, p. 1920). Conforme Corrêa (2010, p. 19), a Lei nº 7.853/1989 “contempla a adoção e a execução de normas que garantissem a funcionalidade das edificações públicas e evitassem ou removessem os obstáculos às pessoas com deficiência”. A autora (2010, p. 19) salienta que a partir da mesma pode-se observar o início de uma perspectiva acerca “da preocupação e do motivo dos espaços públicos serem acessíveis a todas as pessoas”, dando início ao processo de construção de garantias legais quanto ao “acesso da pessoa com deficiência a edificações públicas, visto que incentivou a elaboração de normas, de informações técnicas que apoiassem os argumentos presentes nas legislações”.

No ano de 1994, com a primeira revisão da NBR 9050:1985, surge a ABNT NBR 9050:1994, com o título “Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaços, mobiliário e equipamentos urbanos”. Esta edição conceitua acessibilidade como a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbanos” (ABNT, 1997).

Em relação à ABNT NBR 9050:1994, Moraes (2007, p. 63) pondera que “o conceito de acessibilidade não apresenta enfoque nas pessoas com deficiência. Possivelmente isto se deve ao surgimento conceito de desenho universal”,<sup>6</sup> que “preconiza um projeto confortável, seguro e que favoreça a autonomia para todas as pessoas independente de idade, habilidade e restrições”.

Posteriormente, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, “regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989”, e “dispõe sobre a Política

---

<sup>6</sup> O termo desenho universal (DU) foi usado pela primeira vez nos EUA, por Ron Mace, em 1985, arquiteto que articulou e influenciou uma mudança de paradigmas dos projetos de arquitetura e design (CAMBIAGHI, 2016, p. 171). O arquiteto acreditava que o DU era o “surgimento não de uma nova ciência ou estilo, mas a percepção da necessidade e o senso comum de aproximarmos todas as coisas que projetamos e produzimos, utilizáveis por todas as pessoas em uma maior extensão possível” (BERNARDI; KOWALTOWSKI, 2005, p. 158).

Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências” (BRASIL, 1999, p. 10). Sobre o Decreto nº 3.298/1999, Corrêa (2010, p. 19) considera que o mesmo “prevê ações mais específicas que a lei anterior, sobre o acesso da pessoa com deficiência a edificações públicas, como, por exemplo, nas escolas”, assegurando a adequação de seus recursos físicos com a “eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação para atender às peculiaridades da pessoa com deficiência” e o “atendimento às normas técnicas relativas” à “acessibilidade, caso o estabelecimento de ensino passe por alguma construção ou reforma”.

No ano seguinte, estabelecem-se duas novas leis. A Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá “prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências” (BRASIL, 2000a, p. 1), e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece “normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (BRASIL, 2000b, p. 2).

Em relação às leis, Corrêa (2010, p. 20) entende que ambas iniciam “ações mais específicas, voltadas para o estabelecimento de critérios básicos e normas gerais para a promoção de espaços públicos acessíveis”.

Em 2004, é publicada a segunda revisão da NBR 9050, dando origem a ABNT NBR 9050:2004, que traz como título “Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos”, que define a acessibilidade em “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2004).

No exame de seu texto, Moraes (2007) ressalta que, excetuando-se a expressão “de pessoas portadoras de deficiências”, a ABNT NBR 9050:1994 manteve o título inalterado. O autor (2007, p. 66) destaca que uma suposição “possível para essa supressão é que a norma desta vez assume verdadeiramente os preceitos do desenho universal, uma vez que não se destina a um grupo de indivíduos específicos”. Acrescenta-se a essa supressão, que não ocorre apenas no âmbito da acessibilidade, o fato de que há uma discussão mais ampliada a partir dos anos 2000 com forte crítica à terminologia “portadores”.



O conceito de desenho universal, conforme Karina de Matos (2007, p. 223), “baseia-se no respeito à diversidade humana e na inclusão de todas as pessoas nas mais diversas atividades, independentemente de suas idades ou habilidades”.

Na ABNT NBR 9050:2004, o desenho universal é apresentado como “aquele que visa atender à maior gama de variações possíveis das características antropométricas e sensoriais da população” (ABNT, 2004). Logo, acessibilidade passa a ser pensada para todos e não mais apenas para as pessoas com deficiência, como foi até aquele momento.

No mesmo ano, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O Decreto nº 5.296/2004 define acessibilidade como

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 5).

Para se chegar à definição apresentada no Decreto nº 5.296/2004, Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes e Francisco de Paula Nunes Sobrinho (2008) afirmam que o conceito de acessibilidade

[...] se modificou ao longo do tempo, pois, no século passado, no final dos anos 40, referia-se apenas às barreiras físicas ou arquitetônicas para as pessoas com limitação motora ou mobilidade reduzida. A partir da década de 90, esse conceito também passou a englobar as barreiras de comunicação e de transporte (CORRÉA, 2010, p. 17).

Ademais, as definições de acessibilidade se ampliaram no decorrer dos anos pelo intenso debate social e pressão dos movimentos sociais.

Em relação aos estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, o Decreto nº 5.296/2004 estabelece que esses devem proporcionar

[...] condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive as salas de aula, a biblioteca, o auditório, a instalação desportiva, os laboratórios, as áreas de lazer e os sanitários;

[...] à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2004, p. 5).

Para Corrêa (2010), com o Decreto nº 5.296/2004, as afirmações de critérios e normas para a garantia da acessibilidade são intensificadas, porém suas descrições não são suficientes para a garantia de aplicação nas escolas. A autora (2010, p. 21) pondera ser necessário um “maior detalhamento de como tais critérios e normas devem ser alcançados, assim como [...] sua compreensão por todos os profissionais responsáveis pela educação”.

Em sua análise, Inajara Mills Siqueira e Carla da Silva Santana (2010) indagam seu avanço, salientado que apenas com o Decreto nº 5.296/2004 é que se estabelece a aplicação de sanções administrativas, cíveis e penais quando não forem observadas as normas de acessibilidade.

Segundo Valquíria Prates Pereira Teixeira (2008), as etapas apresentadas para a conquista da acessibilidade, fundamental para a equiparação de acesso, têm sido embasadas em documentos internacionais como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993), a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), a Carta para o Terceiro Milênio (UNESCO, 1999a), e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (UNESCO, 1999b).

Sobre os documentos internacionais promulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Teixeira (2008) considera que

[...] ao se garantir o acesso, a acessibilidade e a permanência da pessoa com deficiência em um sistema de ensino adequado às suas necessidades, consequentemente seus direitos à segurança social e econômica podem estar, senão garantidos, pelo menos mais próximos de se tornarem realidade, considerando que não só o indivíduo, mas também seus responsáveis podem vir a ter um contato mais facilitado com uma gama de informações e situações que incentivem o desenvolvimento de suas potencialidades, criando maiores chances de ampliar suas oportunidades de participação social (TEIXEIRA, 2008, p. 24).

Nesse contexto, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,<sup>7</sup> de 2007, destaca-se ao tratar a acessibilidade como um elemento essencial para que as pessoas com deficiência possam participar plenamente da vida em sociedade, em igualdade de condições com as demais.

A Convenção foi instituída no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, sendo ratificada pelo Decreto Executivo nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), trazendo consigo o reconhecimento da acessibilidade como um princípio.

Em seu Preâmbulo, a Convenção reitera

[...] a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2010).

Evidencia-se, assim, a necessidade de a acessibilidade ser garantida em todos os espaços escolares, por todas as pessoas, sendo ela uma ferramenta para o alcance da igualdade de oportunidade, posto que a interação destas em ambientes com diversas barreiras (arquitetônicas/físicas, atitudinais, de comunicação, entre outras) pode resultar em obstrução de sua participação plena e efetiva na sociedade.

O artigo 9 da Convenção é totalmente dedicado à acessibilidade ao ressaltar que:

1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a:
  - a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho [...]

---

<sup>7</sup> Aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), no dia 13 de dezembro de 2006, em Nova Iorque 2006, e promulgada junto a seu Protocolo Facultativo, também assinado em Nova Iorque, no dia 30 de março de 2007 (BRASIL, 2010). Doravante referida como Convenção.

2. Os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para:
- a) Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público [...]
  - d) Dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em Braille e em formatos de fácil leitura e compreensão [...]
  - f) Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações;
  - g) Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à internet;
  - h) Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo (ONU, 2006).

No exame da Convenção, Flavia Maria de Paiva Vital e Marco Antônio de Queiroz (2008, p. 45-46) apontam que a acessibilidade é concebida como

[...] ferramenta para que as pessoas com deficiência atinjam sua autonomia em todos os aspectos da vida, o que demonstra uma visão atualizada das especificidades destas pessoas, que buscam participar dos meios mais usuais que a sociedade em geral utiliza para funcionar plenamente nos dias de hoje, não se reduzindo apenas à acessibilidade ao meio físico.

De acordo com Ana Rita de Paula (2008, p. 32), o conceito de acessibilidade referido nessa Convenção deve ser “compreendido em seu sentido amplo, como ingresso e permanência aos meios físicos” e de comunicação, assim como às políticas, sistemas e “programas implementados pela comunidade”. Nesse contexto, a organização do espaço escolar impacta diretamente na fruição das atividades de escolarização de pessoas com deficiência em condições de igualdade aos demais.

Fundamentada nas premissas da Convenção, é promulgada a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui “a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” (BRASIL, 2015, p. 2). A Lei nº 13.146/2015 apresenta em seu escopo 127 artigos, sendo que 10 são dedicados à acessibilidade, dos quais consideramos importante destacar seus principais fundamentos.

No exame de seu texto, especialmente dos artigos relacionados a este trabalho, verifica-se que o conceito acessibilidade é definido, no artigo 53, como um direito fundamental, uma vez que todas as atividades da vida humana estão relacionadas a deslocamentos e uso dos espaços, permitindo à pessoa com

deficiência “viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015, p. 2).

Segundo Silvana Serafino Cambiaghi (2016, p. 168), o artigo 54 delibera que “edificações tanto do setor público como do privado que vierem a ser construídos, reformados ou licenciados com recursos públicos tenham que atender ao desenho universal e às normas técnicas” de acessibilidade contidas na ABNT. Para a autora (2016, p. 168), o artigo 54 é um dos artigos “mais importantes na aplicabilidade desta lei, pois se a acessibilidade não for vinculada a documentos emitidos pelos órgãos públicos, aprovação de recursos financeiros e projetos de veículos”, será muito “difícil obrigar e monitorar sua execução”.

Na sequência, o artigo 55 está totalmente relacionado com a criação de novos paradigmas na prática de projetar, reforçando a questão de obrigatoriedade do desenho universal na concepção de todos os projetos ao afirmar que “desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal” (BRASIL, 2015, p. 2).

No artigo 61, são formuladas as premissas básicas para a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade, como a elaboração de um plano minucioso e detalhado para implantação da acessibilidade pelos municípios, à responsabilização do gestor público pelas condições de acessibilidade e o acompanhamento das obras pela sociedade.

É possível observar através da lei que as medidas de acessibilidade englobam os setores públicos e privados. Nesse contexto, Cambiaghi (2016, p. 184) pondera que para o direito de acessibilidade das pessoas com deficiência se efetivar, plenamente, será necessário “não só a previsão legal dos direitos fundamentais, mas também” o seu cumprimento “tanto por parte do poder público nas diversas instâncias como da iniciativa privada”.

Em 2015 ocorre, também, a terceira revisão da NBR 9050, originando a ABNT NBR 9050:2015, intitulada “Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos”, redefinindo acessibilidade.

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por

pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015).

O documento ampliou o conceito de desenho universal, propondo uma “arquitetura e um design mais centrados no ser humano e na sua diversidade”, e estabeleceu critérios para que “edificações, ambientes internos, urbanos e produtos atendam a um maior número de usuários”, independentemente de suas características físicas, habilidades e faixa etária, favorecendo a “biodiversidade humana e proporcionando uma melhor ergonomia para todos” (SÃO PAULO, 2010, p. 14-15).

Para tanto, são apresentados os sete princípios do desenho universal, mundialmente adotados em planejamentos e obras de acessibilidade:

- 1) uso equitativo: é a característica do ambiente ou elemento espacial que faz com que ele possa ser usado por diversas pessoas, independentemente de idade ou habilidade. Para ter o uso equitativo deve-se: propiciar o mesmo significado de uso para todos; eliminar uma possível segregação e estigmatização; promover o uso com privacidade, segurança e conforto, sem deixar de ser um ambiente atraente ao usuário;
- 2) uso flexível: é a característica que faz com que o ambiente ou elemento espacial atenda a uma grande parte das preferências e habilidades das pessoas. Para tal, devem-se oferecer diferentes maneiras de uso, possibilitar o uso para destros e canhotos, facilitar a precisão e destreza do usuário e possibilitar o uso de pessoas com diferentes tempos de reação a estímulos;
- 3) uso simples e intuitivo: é a característica do ambiente ou elemento espacial que possibilita que seu uso seja de fácil compreensão, dispensando, para tal, experiência, conhecimento, habilidades linguísticas ou grande nível de concentração por parte das pessoas;
- 4) informação de fácil percepção: essa característica do ambiente ou elemento espacial faz com que seja redundante e legível quanto a apresentações de informações vitais. Essas informações devem se apresentar em diferentes modos (visuais, verbais, táteis), fazendo com que a legibilidade da informação seja maximizada, sendo percebida por pessoas com diferentes habilidades (cegos, surdos, analfabetos, entre outros);
- 5) tolerância ao erro: é uma característica que possibilita que se minimizem os riscos e consequências adversas de ações acidentais ou não intencionais na utilização do ambiente ou elemento espacial. Para tal, devem-se agrupar os elementos que apresentam risco, isolando-os ou eliminando-os, empregar avisos de risco ou erro, fornecer opções de minimizar as falhas e evitar ações inconscientes em tarefas que requeiram vigilância;
- 6) baixo esforço físico: nesse princípio, o ambiente ou elemento espacial deve oferecer condições de ser usado de maneira eficiente e confortável, com o mínimo de fadiga muscular do usuário. Para alcançar esse princípio deve-se: possibilitar que os usuários mantenham o corpo em posição neutra, usar força de operação razoável, minimizar ações repetidas e minimizar a sustentação do

esforço físico;

7) dimensão e espaço para aproximação e uso: essa característica diz que o ambiente ou elemento espacial deve ter dimensão e espaço apropriado para aproximação, alcance, manipulação e uso, independentemente de tamanho de corpo, postura e mobilidade do usuário. Desta forma, deve-se: implantar sinalização em elementos importantes e tornar confortavelmente alcançáveis todos os componentes para usuários sentados ou em pé, acomodar variações de mãos e empunhadura e, por último, implantar espaços adequados para uso de tecnologias assistivas ou assistentes pessoais (ABNT, 2015).

A questão do desenho universal já vinha sendo discutida anteriormente por diversos autores, entre eles, Wolfgang F. E. Preiser (2010). Para Cláudia Moraes de Andrade Souza e Raquel Rosan Christino Gitahy (2012, p. 22), Preiser (2010) considera ser premissa do desenho universal a procura em conceber “equipamentos, produtos, interiores e exteriores de prédios, sistemas de transportes” e “áreas urbanas acessíveis e utilizáveis por todos, independentemente de gênero, saúde ou deficiência”.

Nesse sentido, Souza e Gitahy (2012) explicam que o desenho universal

[...] propõe que os espaços sejam planejados de forma a atender uma maior quantidade de pessoas, levando em consideração todas as variantes existentes (tamanho, sexo, peso, diferentes habilidades e restrições que as pessoas possam ter), ou seja, é propiciar um ambiente acessível a qualquer pessoa, desde seu nascimento até sua velhice, e dentro deste prisma serão beneficiadas as pessoas com deficiência (SOUZA; GITAHY, 2012, p. 22).

Gildo Magalhães dos Santos Filho (2010) a respeito da criação do desenho universal afirma que

A transformação decisiva de conceitos envolvendo a acessibilidade aconteceu quando se tomou consciência de que as tentativas para tornar os espaços sem barreiras resultavam em soluções muito diferenciadas para uma mesma função – como por exemplo, o emprego de rampas ou elevadores restritos a um acesso secundário e que na prática não representavam uma alternativa de igual valor de uso que uma escadaria principal empregada pela maioria das pessoas. Este foi um dos fatores que desencadearam a busca de um desenho que pudesse ser de fato “universal”, que realizasse na prática, tanto quanto possível, o ideal de uma acessibilidade para todas as pessoas. O encontro dessas ideias generalizantes com a tradição do desenho industrial fez com que à proposta de remoção de barreiras sucedesse a noção de que era possível projetar desde o começo um espaço que não criasse barreiras. Este foi o antecedente imediato para o conceito de desenho universal, que foi se impondo internacionalmente e com intensidade crescente a partir da década de 1960. Diferentemente de todas as soluções de correção ou

adaptação de algo a posteriori, o desenho universal seria capaz de antever para um bom número de casos a solução da acessibilidade (SANTOS FILHO, 2010, p. 38, grifo do autor).

Santos Filho (2010) destaca que, embora pareçam redundantes, os princípios do desenho universal são benéficos para todos, logo, os procedimentos que compõem os projetos de acessibilidade devem seguir seus critérios. O autor aponta, ainda, que é utópica a efetivação da universalidade plena, uma vez que o desenho universal não conseguirá atender a totalidade da população. Assim, considera significativa a disseminação de seus princípios em todos os ambientes possíveis para que as pessoas possam se locomover com maior segurança e autonomia.

A acessibilidade é considerada “um dos primeiros requisitos que possibilita a todos os alunos” a conquista de direitos, como “o acesso à escola, uma vez que garante que todos circulem por suas dependências, utilizem funcionalmente todos os espaços, frequentem a sala de aula e atuem em diferentes atividades” (CORRÊA, 2010, p. 16).

O diagnóstico de Flávia Piva Almeida Leite (2007) vem ao encontro da observação anterior ao apontar a questão da acessibilidade como

[...] fundamental, pois sem ela a pessoa é privada de usufruir dos demais direitos fundamentais que lhes são conferidos, como cidadão: direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e outros. “A acessibilidade funciona como instrumento, meio para a utilização desses outros direitos”. Legitimando tal questão, prontamente buscada quando relacionada à pessoa portadora de deficiência perguntamos: como pode uma pessoa que utiliza cadeiras de rodas ir a um posto de saúde buscar um medicamento, se ao chegar a esse local, não tiver uma rampa ou, sua cadeira de rodas não passar pelo batente da porta? E ainda, essa mesma pessoa consegue ir a um cinema se encontrar essa mesma dificuldade? Também não conseguirá chegar à escola, se tiver essas barreiras ou outras. E assim, obstáculos e mais obstáculos nos vêm à mente, quando se pensa no direito de locomoção das pessoas portadoras de deficiência (LEITE, 2007, p. 174-175, grifo nosso).

Segundo o posicionamento da autora, a acessibilidade, a partir das últimas décadas, “vem chamando a atenção com um novo tipo de abordagem, que visa à melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência e procura” por meio de normas, convenções e leis “estabelecer condições que facilitem a sua efetivação” (SOUZA; GITAHY, 2012, p. 19). Todavia, apenas o aparato normativo não garante o planejamento ou a construção de “ambientes acessíveis, porque faltam instrumentos de fácil visualização e compreensão que objetivem avaliar as condições de



acessibilidade” (CORRÊA, 2010, p. 21) desses espaços. Sobre isso, Corrêa (2010, p. 22) versa que a “mera aplicação das normas técnicas já existentes para regulamentar a acessibilidade” em “edifícios públicos, como as escolas, não significa boa condição de uso, pois é necessário que seja feita anteriormente uma análise das condições do ambiente”. Tal análise também é encontrada em Dischinger et al. (2004), Elisângela Person (2006) e Carolina Rizzotto Schirmer et al. (2007) que, na perspectiva de Corrêa (2010), defendem parcerias

[...] entre os profissionais da educação e os profissionais da arquitetura e engenharia, dentro da perspectiva ampla sobre a inclusão, para que sejam verificadas as necessidades específicas de cada tipo de deficiência e a identificação das barreiras arquitetônicas presentes nas escolas (CORRÊA, 2010, p. 22).

Percebe-se, nesse contexto, que as definições de acessibilidade se modificam de acordo com abrangência de seu significado. Em consonância, Corrêa (2010, p. 18) acentua que com

[...] o tempo, o conceito de acessibilidade foi-se ampliado cada vez mais, a fim de que outras necessidades pudessem ser identificadas; ao mesmo tempo, deve ser ressaltado que ainda há muito que se pensar e discutir, para que tal conceito englobe outras necessidades ainda não previstas.

Ainda segundo Corrêa (2010, p. 18), atualmente, “busca-se atender a essas necessidades e complementá-las umas às outras, de sorte que sejam garantidos ambientes” com acessibilidade. Isso pode ser representado pelas definições, “que cada vez mais objetivam se tornar completas e de acordo com as necessidades atuais e, por isso, são constantemente revisadas”.

Nas análises da promoção dos documentos brasileiros, é plausível aferir que o “processo de construção de garantias legais de acessibilidade parece ter ocorrido, de forma mais intensa, entre os anos” (CORRÊA, 2010, p. 19) de 1985 a 2015, período em que o desenho universal se consolidou. Na estruturação dos conceitos de acessibilidade e desenho universal, fica evidente uma perspectiva relacionada às questões arquitetônicas e estruturais.

## **2.2 Estudos sobre acessibilidade em escolas de educação formal**

A acessibilidade dos espaços de educação formal tem obtido visibilidade nos últimos anos, efetivando-se como objeto de estudos e pesquisas que buscam

analisar suas condições em escolas de diversas partes do Brasil. Estes estudos e pesquisas, que na sequência irão ter alguns de seus exemplares analisados, têm como objetivo tanto obter dados sobre a condição de acessibilidade dessas escolas como oferecer informações que possam subsidiar a construção acessível de seus ambientes.

Por meio de levantamento bibliográfico<sup>8</sup> realizado, verificou-se que os trabalhos produzidos datam especialmente do decorrer da primeira década dos anos 2000. Estes serão apresentados por avaliarem a acessibilidade em instituições de educação infantil e ensino fundamental. Não se localizou trabalhos com enfoque no ensino médio, objeto de investigação desta dissertação, no entanto, a estrutura arquitetônica das escolas, especialmente as de ensino fundamental, é a mesma. Mediante a análise desses trabalhos, observou-se que a ênfase foi dada à acessibilidade física.

Elali (2002) e Giordana Chaves Calado (2006) desenvolveram pesquisas tendo o mesmo campo de análise, a saber, escolas municipais de Natal, capital do Rio Grande do Norte, em 2002 e 2006, respectivamente.

Elali (2002) focou seu estudo em escolas de educação infantil e objetivou avaliar as condições ambientais<sup>9</sup> de estabelecimentos educacionais; averiguar a satisfação e as necessidades/aspirações dos usuários (crianças, pais, professores e funcionários) com as condições ambientais dessas instituições; e, traçar diretrizes básicas na área de projetos de arquitetura, capazes de servir de apoio às discussões de grupos envolvidos com a elaboração de normas para o setor.

Conforme Elali (2002, p. 6), “as observações feitas” partiram de “um roteiro básico de pesquisa”, em que “foram visitadas 41 pré-escolas em Natal-RN e vistoriadas 16”. Segundo a autora (2002, p. 6), “em 5 destas o trabalho foi aprofundado, envolvendo multi-métodos”, como “entrevistas, observação de comportamento, mapeamento comportamental simplificado, questionários (adultos) e elaboração de desenho-temático (crianças)”. Tal análise permitiu a autora concluir que estas não possuíam: banheiros adaptados; elementos facilitadores para a

---

<sup>8</sup> Também foram localizados, particularmente, nos anos 2010, trabalhos que avaliam a acessibilidade física no ensino superior, que não serão retratados.

<sup>9</sup> Sob o ponto de vista da Psicologia Ambiental em que “o ambiente é apresentado não apenas como uma base física (e passiva) para a vida humana, mas como um dos agentes envolvidos e atuantes no desenvolvimento da pessoa, de modo que, entre ambos ocorre uma relação dinâmica, isto é, o ambiente tanto modifica o indivíduo quanto é modificado por ele” (ELALI, 2002, p. 20). Análise que corresponde àquela realizada no primeiro capítulo, que evidencia o processo de estruturação do espaço, a partir de sua ordenação física, em diálogo com as relações sociais.

locomoção de deficientes visuais, como a sinalização e a textura de piso; larguras das portas maiores que 70cm em alguns ambientes; informações necessárias sobre a localização e a identificação dos ambientes, como a utilização do Braille; e, rampas com corrimãos adaptados e nivelamentos dos níveis, que inviabilizavam a passagem de pessoas com cadeira de rodas.

Ao realizar correlação direta entre acessibilidade e escolarização, Elali (2002) ressaltou que a acessibilidade física deveria ser tratada como elemento fundamental no oferecimento de condições propícias ao ensino e que sua incidência é fator preponderante ao acesso e à escolarização das pessoas com deficiência. A autora, afirma, ainda, que os dados obtidos

[...] serviram de base à discussão sobre os espaços educativos para aquela faixa etária, e subsidiaram a indicação de algumas diretrizes visando a futura criação de normas que fiscalizem os empreendimentos existentes em Natal-RN e orientem a elaboração de propostas arquitetônicas adequadas às necessidades da população local (ELALI, 2002, p. 6).

As análises apresentadas apontaram, portanto, para a necessidade de políticas públicas mais eficientes, com a implementação de ações especialmente dirigidas à acessibilidade física.

A pesquisa de Calado (2006) baseou-se na Avaliação Pós-Ocupação (APO)<sup>10</sup> para a identificação de barreiras arquitetônicas. A investigação abrangeu quatro etapas: 1) visitas exploratórias; 2) seleção de casos a serem estudados; 3) avaliação técnica; e 4) avaliação pelo usuário.

Para a seleção das duas escolas a serem estudadas – uma de ensino fundamental II (5ª a 8ª série) e educação de jovens e adultos; e outra que oferecia educação infantil, ensino fundamental I e II (1ª a 8ª série) e educação de jovens e adultos –, a pesquisadora visitou inicialmente 320 escolas e utilizou um roteiro técnico, em formato de *checklist*, cujo conteúdo se baseou na ABNT NBR 9050:2004. Tal roteiro analisou os ambientes “administrativos, pedagógicos, recreativos, didático-pedagógico e serviços, além das calçadas”, circulações internas horizontais e verticais, “acessos à edificação e mobiliários” das instituições educacionais (CALADO, 2006, p. 55).

---

<sup>10</sup> A Avaliação Pós Ocupação (APO) prioriza aspectos de uso, operação e manutenção de edifícios ou conjuntos edificados, considerando essencial o ponto de vista dos usuários *in loco* tendo como princípio oferecer insumos para maximizar a satisfação das necessidades dos usuários (ORNSTEIN; ROMÉRO, 1992, p. 12).

Na avaliação técnica, empreendeu-se um “diagnóstico detalhado” sobre a qualidade dos ambientes das duas escolas. Para tal, os espaços foram medidos e fotografados para a “identificação dos pontos positivos e negativos para a acessibilidade” física em função dos seguintes critérios: “mobilidade, orientabilidade, legibilidade e segurança” (CALADO, 2006, p. 56).

Na avaliação técnica, a autora (2006, p. 64-72) identificou que na circulação interna das escolas havia “rampas de acesso para as salas de aula, setor administrativo e serviços”, “com inclinação e altura de corrimãos” ideais, porém, estando presentes em somente em um dos lados das rampas. Os “pisos diferenciados” para alertar os deficientes visuais sobre a existência de obstáculos e as localizações dos refeitórios estavam ausentes nos bebedouros e nos bancos. Não havia informações necessárias sobre a localização e a identificação dos ambientes, como a utilização do “Braille, letreiro em relevo ou pictórica”. Os telefones estavam fora do alcance manual, e os bebedouros não eram adaptados. Em algumas salas de aula, encontraram-se desníveis nas soleiras. Os banheiros tinham boxes acessíveis disponíveis para pessoas com deficiência, todavia sem torneiras adaptadas. No acesso às quadras de esportes, foram construídas rampas, mas esses locais não possuíam áreas reservadas para pessoas com deficiência.

Segundo Calado (2006, p. 56), na etapa da avaliação pelo usuário, foram avaliados dados relativos à qualidade ambiental, “extrapolando aqueles levantados na primeira fase” (mobilidade, orientabilidade, legibilidade e segurança), “constituindo-se como um conjunto de critérios de desempenho do ambiente”. Assim, nas “duas instituições selecionadas, foi realizado um diagnóstico detalhado, procurando observar, além da aplicação da” ABNT NBR 9050:2004, aspectos funcionais da instituição, “dimensões mínimas para uso do espaço e equipamentos, uso real e sua flexibilidade, eficiência do ambiente e orientação espacial”, condições de conforto, disposição do mobiliário e comunicação visual.

A avaliação dos usuários constatou que as edificações não ofereciam mobiliário e equipamentos condizentes com aqueles esperados, apresentando riscos para sua utilização, como é o caso das grades, que sobressaíam da “parede sem aviso prévio, a ausência de sinalização tátil”, “o tamanho das portas e a tipologia das janelas (pivotante)” (CALADO, 2006, p. 88).

Dessa maneira, a autora (2006, p. 65) detectou que as escolas pesquisadas não atendiam de forma plena “às necessidades de independência e autonomia para

a realização das atividades escolares, acentuando o isolamento” das pessoas com deficiência. Tal resultado ratifica aquele observado na avaliação técnica, permitindo a autora indagar que as escolas pesquisadas não apresentavam condições positivas de acessibilidade física às pessoas com deficiência.

Corrêa (2010) apresenta, em seu trabalho, a pesquisa de Ângela Maria Sirena Alpino (2003), que investigou o atendimento educacional oferecido aos alunos com paralisia cerebral no ensino público da cidade de Londrina, no Estado do Paraná, que estavam matriculados nas classes regulares de educação infantil e de ensino fundamental (sem discriminação de série pela autora), nas classes especiais e nos Centros de Atendimento Especializado para Deficientes Físicos (CAEDF).

Dentre as etapas da pesquisa de Alpino (2003), a primeira se destinava a identificar e avaliar as condições de utilização da mobília e de acessibilidade física escolar. Nesta etapa, os dados “foram obtidos por meio de um instrumento preenchido durante as visitas às escolas, pela observação dos alunos e por informações fornecidas por seus professores” (CORRÊA, 2010, p. 27). Esse “instrumento foi construído com base nas normas da” ABNT NBR 9050:1994, “sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência e com o auxílio de um roteiro de extensão universitária da Universidade Estadual de Londrina” (UEL), “voltado à promoção de apoio à inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla” (CORRÊA, 2010, p. 27). Foi observado, durante as visitas às escolas, a inexistência de corrimãos, pisos antiderrapantes, rampas, banheiros adaptados e mobiliários escolares inadequados e áreas de transposição e de manobra de cadeira de rodas insuficientes às necessidades.

Na etapa seguinte, a pesquisadora entrevistou professores dos alunos com paralisia cerebral. Essa entrevista “objetivou identificar condições favoráveis e desfavoráveis” à acessibilidade física, “à mobilidade e à convivência desse aluno, no ambiente escolar, buscando detectar também as necessidades de adequação do contexto educacional” (CORRÊA, 2010, p. 27-28). De acordo com Corrêa (2010, p. 28), os professores relataram que entre as “condições favoráveis para uma melhor adaptação e participação dos alunos com paralisia cerebral”, na classe regular, estão a “necessidade de adequação do mobiliário escolar” e de adaptações do espaço físico, assim como dos recursos e materiais pedagógicos utilizados pelos alunos. Os professores destacaram aspectos que, segundo Alpino (2003), “dificultam a participação do aluno com paralisia cerebral” na classe regular e apontavam para

a “inadequação do ambiente escolar, exemplificada pela presença de barreiras arquitetônicas e pela falta de adaptação da mobília e de materiais pedagógicos necessários” (CORRÊA, 2010, p. 28).

No espaço físico destas classes, dentre as adequações que deveriam ser realizadas, “os professores indicaram a necessidade de corrimãos nas escadas, nas rampas, nos corredores e nas salas de aula”, além da “necessidade de adequação da largura das portas, para possibilitar a passagem de uma cadeira de rodas, ao lado de outros recursos que favorecem a locomoção” (CORRÊA, 2010, p. 28).

Dischinger et al. (2004) elaboraram um estudo que pretendia obter dados referentes à acessibilidade física dos edifícios escolares da rede municipal de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina. A amostra foi constituída por cinco escolas: uma de educação infantil, uma de ensino fundamental I (1ª a 4ª série) e três de ensino fundamental I e II (1ª a 8ª série), utilizando visitas exploratórias e entrevistas como procedimentos metodológicos.

Na visita exploratória e entrevistas realizadas nas escolas, verificaram-se ausência do símbolo de acessibilidade; salas de aula com piso em bom estado de conservação; rampas de acesso à entrada principal com inclinações suaves, porém, sem corrimãos; banheiros com vasos sanitários que ofereciam possibilidade de uso confortável a todos os alunos de diferentes idades e tamanhos; e, blocos das salas de aula que apresentavam pisos em bom estado de conservação, todavia, escorregadios, quando molhados.

Os pesquisadores consideraram positivas algumas das condições de acessibilidade físicas das escolas pesquisadas. Através de seus resultados, elaboraram um programa de construção de uma escola-modelo, que seguiu os conceitos do desenho universal (DU). Tal programa propôs um conjunto de concepções normativas que objetivaram propiciar acessibilidade física nas instituições de ensino da rede municipal de Florianópolis/SC, passando a ser adotado em todas as escolas da cidade.

Escolas da rede estadual de São Paulo foram analisadas por Fabiola Fiuza Malerbi de Castro (2000). Ainda, no mesmo Estado, mas em redes distintas, o estudo de Vanessa Cristina Paulino (2007) centrou-se nas escolas municipais da cidade de Marília e o de Corrêa (2010) em uma cidade interiorana não especificada.

Em seu trabalho, Corrêa (2010) também apresenta a pesquisa de Castro (2000). De acordo com Corrêa (2010, p. 29), a “pesquisa de Castro (2000),

desenvolvida com escolas de educação infantil e ensino fundamental” I (1ª a 4ª série), “teve como objetivo disponibilizar um material que servisse de auxílio aos arquitetos, educadores, psicólogos e pedagogos, na elaboração de espaços educacionais mais acessíveis”. Visitas exploratórias e entrevistas foram utilizadas como procedimentos metodológicos. As conclusões “evidenciaram algumas variáveis, segundo a pesquisadora, que poderiam influenciar o comportamento dos alunos e professores”, como a forma da planta da sala de aula, o método pedagógico e a organização curricular, os equipamentos, a mobilidade espacial, o ruído, a iluminação, a temperatura e a cor. Constatou, assim, que dentre as variáveis elencadas aparecem aquelas referentes à acessibilidade física como a estrutura da sala de aula, a mobilidade e os equipamentos educacionais fundamentais ao acesso ao espaço escolar.

Corrêa (2010) apresenta, ainda, o trabalho de Paulino (2007), que investiga as condições de acessibilidade física de 18 escolas municipais de ensino fundamental I (1ª a 4ª série). Estas foram “avaliadas por meio da aplicação de um protocolo, que examina a acessibilidade” física em “escolas de ensino fundamental”, elaborado por Eloisa Mazzini Miranda Audi (2004) e reformulado por Audi e Eduardo José Manzini (2006). Os resultados demonstraram que as escolas foram construídas, em sua maioria, com escadas que não possuíam degraus nas medidas esperadas, e que os bebedouros e banheiros apresentavam barreiras arquitetônicas.

A pesquisa de Corrêa (2010) desenvolveu-se em escolas municipais de educação infantil em duas etapas: 1) elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil; 2) aplicação deste material. Corrêa (2010, p. 7) afirma que na “primeira etapa, foi realizado um mapeamento das escolas, de acordo com a região e o seu ano de fundação, tendo-se selecionado, em seguida, sete escolas”. E os “procedimentos metodológicos utilizados na primeira etapa foram divididos em três estudos”: visitas às sete escolas selecionadas e “elaboração do croqui de cada escola, para a identificação da organização dos espaços físicos existentes”; realização de “entrevistas do tipo semiestruturado com o coordenador pedagógico ou com a direção de cada escola visitada, para a identificação dos pontos de perigo”; e “pesquisa bibliográfica sobre parque infantil adaptado e segurança de brinquedos”.

Os achados dos estudos de Corrêa (2010, p. 7) foram adicionados uns aos outros, para a elaboração de um protocolo, que posteriormente foi aplicado em seis

escolas selecionadas. Para essa seleção, foram usados como critérios: “região, ano de fundação, e atendimento a alunos com deficiência física ou visual e/ou deficiência múltipla”. Os produtos obtidos foram satisfatórios, segundo a autora (2010, p. 135), uma vez que as escolas “parecem ter incorporado algumas características de acessibilidade física” tais como: a ausência de tapetes e capachos, presença de grades nas valetas de água pluvial, de corrimãos com dupla altura, nas escadas e nas rampas, de bebedouros com dupla altura de torneira, base recuada e barras de apoio junto ao equipamento, fixadas na parede e de lugares reservados para cadeirantes, nas quadras de esportes e campos de futebol.

Na análise empreendida, a autora ressaltou que o protocolo de avaliação de acessibilidade física das escolas de educação infantil poderá

[...] auxiliar os governantes municipais, responsáveis por elaborar os padrões de infraestrutura dessas instituições, na identificação dos parâmetros nacionais, nas normas gerais e critérios básicos estabelecidos pela legislação nacional, para promover ambientes acessíveis (CORRÊA, 2010, p. 136).

No Estado do Rio de Janeiro, o trabalho de Cristiane Rose de Siqueira Duarte e Regina Cohen (2006) analisou as condições de acessibilidade física de uma escola municipal (sem discriminação de série pelas autoras) do Rio de Janeiro. Para isso, utilizaram tabelas elaboradas a partir da adaptação da tabela de Critério de Avaliação de Acessibilidade criada por Marcelo Pinto Guimarães e Sandra Fagundes Fernandino (2001) para avaliação de acessibilidade física.

Por meio do exame efetuado foram certificados acessos ao segundo andar da escola que não obedeciam às normas de acessibilidade, pois, conforme Duarte e Cohen (2006, p. 9), a “rampa, que liga o pavimento inferior ao superior, não tem sinalização adequada, e começa com um degrau de cerca de dez centímetros de altura, o que inviabiliza completamente a rota acessível”. As autoras (2006, p. 9) salientam, ainda, que “os banheiros não estão de acordo com as normas de acessibilidade”, apresentando “pias altas demais, espelhos sem inclinação” e inexistência de “cabine adaptada”, além disso, encontraram “obstáculos suspensos como orelhões, lixeiras e caixa de luz sem as devidas sinalizações de alerta no piso”. Para as pesquisadoras, o prédio da instituição de ensino não apresentava condições de acessibilidade física. Suas conclusões apontaram que isso se dava devido ao período de sua construção.



No Estado do Rio Grande do Sul, Carina Tagliari, Francesca Três e Sheila Gemelli de Oliveira (2006) e Alenia Varela Finger (2007) desenvolveram estudos nas escolas das redes municipais de Caxias do Sul e na rede pública de Passo Fundo.

O trabalho de Tagliari, Três e Oliveira (2006) examinou as condições de acessibilidade física das escolas a fim de orientar funcionários, alunos com deficiência física e seus familiares. Para tal, aplicou-se um questionário às diretoras ou aos responsáveis de 63 escolas de ensino fundamental (sem discriminação de série pelas autoras). Ao mesmo tempo, as pesquisadoras disponibilizaram um folder com mecanismos e técnicas de inclusão do estudante com deficiência física no ambiente escolar. Os diagnósticos das 63 instituições revelaram que as condições de acessibilidade física das escolas pesquisadas, como largura das portas, barras ou suportes firmes próximos ao vaso e altura das maçanetas não estavam totalmente constituídas e que, embora os processos de adaptação às normas de acessibilidade física estivessem em andamento, havia muita coisa a ser feita.

O trabalho de Finger (2007) investigou as condições de acessibilidade física em cinco escolas: uma de ensino fundamental I (1ª a 4ª série), três de ensino fundamental I e II (1ª a 8ª série), uma de ensino fundamental I e II (1ª a 8ª série) e educação de jovens e adultos, as quais possuíam alunos com deficiência física matriculados. Na conclusão dessa investigação, Finger (2007, p. 144) destaca a inexistência de “condições” de acessibilidade, “sobretudo em relação aos banheiros e utensílios, como bebedouros e telefones”. Nesse contexto, o autor (2007, p. 145) sinaliza que a mobilidade e autonomia dos alunos permanecem prejudicadas o que impossibilita “a independência funcional dos alunos”.

Finger (2007, p. 146) salienta que as “discrepâncias encontradas no cumprimento das normas em relação à acessibilidade” revelam a dicotomia da temática, ainda que o direcionamento de estudos que abranjam as questões políticas, “trazendo à tona não só as políticas públicas nacionais, mas também de âmbito municipal seriam de grande relevância” para o desdobramento dos fatos apresentados.

O conjunto de estudos, anteriormente analisados, retratou em seus resultados um diagnóstico referente às condições de acessibilidade em escolas de diversas partes do Brasil, a partir de diversos métodos de avaliação na coleta das informações. Os resultados apontaram para a importância de definições das políticas públicas nesse campo no intuito de adequar as instalações existentes ou de

referenciais para a construção de novas instalações. É possível inferir, nesse contexto, que suas discussões, em conformidade às demais apresentadas neste capítulo, possuem um viés diretamente associado às questões arquitetônicas e estruturais.

O aparato político legal e as produções acadêmicas examinadas se centralizaram, como se afirmou no início do capítulo, na tendência de interpretação que vincula diretamente o conceito “espaço” às questões arquitetônicas e estruturais, não possuindo como objetivo a realização de uma discussão que problematize as questões do espaço – produção, percepção e uso – como produtos das experiências e transformações sociais, ou ainda identificá-lo como fator de desigualdade intraescolar.

A somatória das análises realizadas no primeiro capítulo, que debateu os cenários e concepções que organizaram a estruturação do espaço e do espaço escolar, com aquelas apresentadas neste capítulo, que examinam o aparato normativo de estruturação dos conceitos de acessibilidade e desenho universal e a produção acadêmica sobre a acessibilidade dos espaços de educação formal da educação básica, irá subsidiar a problematização do espaço como um componente de desigualdade intraescolar para pessoas com deficiência.

Essa perspectiva será apresentada, na sequência deste trabalho, a partir dos recortes clássicos em estudos acerca da desigualdade intraescolar e dos dados a respeito das condições estruturais das escolas de educação básica do país e do número de matrículas nestas instituições.

### **CAPÍTULO 3: Espaço como elemento de desigualdade intraescolar**

As abordagens empreendidas nos capítulos anteriores evidenciaram os contextos e interpretações que modularam a estruturação do espaço e do espaço escolar em seu caráter disciplinador e normalizante, o debate teórico e legal acerca dos processos de estruturação dos conceitos de acessibilidade e desenho universal, principalmente sob a ótica arquitetônica e estrutural, à luz do direito ao acesso à escola, e a produção acadêmica sobre a acessibilidade dos espaços de educação formal da educação básica, no intuito de problematizá-la como um dos fatores de garantia de acesso de todas as pessoas com deficiência à escola.

As discussões levantadas, na compreensão do debate proposto nessa dissertação, subsidiam a problematização do espaço – produção, percepção e uso – enquanto produtos das experiências e transformações sociais, ainda como um componente de desigualdade intraescolar, análise essa que será desenvolvida neste capítulo.

Com a finalidade de situar a temática espaço como fator de desigualdade intraescolar, considerou-se pertinente abordar e situar estudos que tomam a desigualdade intraescolar como objeto de estudos e pesquisas. Na sequência, apresentam-se análises a respeito das condições estruturais das escolas de educação básica do país e do número de matrículas nestas instituições, examinando particularmente a etapa de ensino médio, com o intuito de verificar o número de alunos com deficiência que as frequentam, na ambição de utilizá-las como base para correlacionar o espaço no rol de elementos de desigualdade intraescolar.

Nortearão estes debates o estudo de Oliveira et al. (2013), que expõe trabalhos de diversos autores que pesquisam os processos causadores da desigualdade intraescolar, considerando, principalmente, os componentes escolares clássicos como nível socioeconômico, gênero e raça, e os dados apresentados nas “Notas Estatísticas do Censo Escolar” de 2016, 2017 e 2018 e na “Sinopse Estatística da Educação Básica” de 2016, 2017 e 2018 que demonstram, respectivamente, os resultados do levantamento feito nas escolas brasileiras dos quesitos infraestrutura e quantidade de matrículas, atentando-se especialmente à etapa de ensino médio.

### 3.1 Indicadores de análise em desigualdade intraescolar

As inúmeras definições de acessibilidade, retratadas no segundo capítulo, apresentam-na como propulsora do ingresso, permanência e utilização de ambientes, conceituando-a e a caracterizando como o ato de ingressar e permanecer em algum lugar e, neste, usufruir de sua estrutura com autonomia.

Ao se alicerçar nestes descritos é possível inferir que a acessibilidade, a física especificamente, tem fundamental importância no deslocamento seguro, confortável e independente das pessoas em todos os ambientes, sendo um requisito crucial à escolarização dos estudantes, em particular, daqueles com deficiência, uma vez que possibilita a entrada, a permanência e a oportunidade de se desenvolver nas instituições de ensino.

Pode-se dizer que as análises realizadas acima tangenciam a temática da acessibilidade às perspectivas de espaço – produção, percepção e uso – como produtos das experiências e transformações sociais, perspectiva adotada neste trabalho, uma vez que remetem seu caminhar de maneira conjunta, possibilitando para além dos mecanismos de deslocamento e uso dos ambientes educacionais, um processo de escolarização que oportunize a assimilação de saberes sociais e culturais revestidos de valores éticos e políticos.

Na lógica do direito à educação, as questões do espaço – produção, percepção e uso – como produtos das experiências e transformações sociais demonstram-se essenciais ao possibilitar às pessoas com deficiência a diminuição da desigualdade mediante o acesso, a permanência e a possibilidade do desenvolvimento de seu processo de escolarização nas instituições de ensino, a fim de não os excluir dos ambientes educacionais. Nessa perspectiva, a ausência de um espaço que oportunize tais condições deve ser considerada um componente de desigualdade intraescolar, alinhando-se aos outros componentes escolares clássicos como nível socioeconômico, gênero e raça, investigados historicamente sob o domínio dos marcadores sociais das diferenças.

Dentre as análises específicas dos elementos clássicos de desigualdade intraescolar, pode-se destacar as realizadas pelos estudos de Stephen P. Heyneman e William A. Loxley (1983) e Amita Chudgar e Thomas F. Luschei (2009) sobre os níveis socioeconômicos. Acerca da questão de gênero, os trabalhos de Dale H. Schunk e Trisha P. Gunn (1986), de Nancy K. Campbell e Gail Hackett

(1986) e Stelios N. Georgiou (1999). Enquanto as análises sobre raça, como um fator de desigualdade, são desenvolvidas por Richard J. Murnane (1975), Barbara Heyns (1978), Adam Gamoran e Robert D. Mare (1989) e Meredith Phillips, James Crouse e John Ralph (1998).

Sabe-se, pelo menos desde o Relatório Coleman<sup>11</sup> (1966), que um dos principais elementos explicativos da desigualdade intraescolar é o nível socioeconômico dos alunos. Nesse contexto, a partir dos anos 1970 começam a surgir trabalhos que enfatizam a contribuição das escolas para o desempenho de seus alunos, “apontando para a possibilidade de atuação dentro do sistema educacional a fim de melhorar os seus resultados” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 8).

Na década de 1980, os estudos de Heynemann e Loxley (1983) concluíram que, nos países subdesenvolvidos, a escola tem maior poder de atuação sobre os resultados escolares do que nos desenvolvidos. Isso sugere que a

[...] escola pode fazer a diferença, particularmente para as populações mais vulneráveis, ao mesmo tempo em que responsabilizam o sistema escolar pelas desigualdades nos resultados, tirando-o de uma “zona de conforto” que lhe permitia atribuir o fracasso a problemas externos, ao “Sistema” ou à “família”, sobre os quais não tem influência (OLIVEIRA et al., 2013, p. 8, grifo dos autores).

Ao revisarem esse tema, Chudgar e Luschei (2009) destacaram em suas conclusões que a escola deve relacionar o aporte de seus recursos, que se

[...] materializariam em menor tamanho de classes, qualificação dos professores ou qualidade dos materiais de instrução, chamando a atenção para a necessidade de analisar a composição da escola no que diz respeito ao nível socioeconômico de seus estudantes (OLIVEIRA et al., 2013, p. 9).

O cenário apresentado ratifica as considerações de Maria Teresa Gonzaga Alves e Creso Franco (2008, p. 491), que afirmam que quaisquer análises sobre os fatores escolares só fazem “sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos”.

---

<sup>11</sup> Realizado nos Estados Unidos na década de 1960, encomendado após a aprovação da Lei de Direitos Civis, o estudo analisou a diferença do atendimento educacional no país, constatou que a grande diferença no desempenho estudantil estava relacionada à origem socioeconômica do aluno e que a diferença entre as escolas era muito pequena. O “Relatório Coleman passou a ser um marco na pesquisa sociológica, conseguindo também derrubar mitos e alterar para sempre o curso da pesquisa sobre educação” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 14).

No Brasil, entre os trabalhos que analisam o componente nível socioeconômico encontra-se o de José Francisco Soares et al. (2012) que elaboraram um indicador do nível socioeconômico que contempla, segundo Oliveira et. al (2013, p. 30), “informações sobre a escolaridade dos pais, o acesso a bens de conforto (como televisores, carros, número de cômodos na casa etc.) e o acesso a serviços (como internet e trabalhadores domésticos)”, e constatam que a proficiência, a igualdade de oportunidades e a não exclusão dos ambientes educacionais dos alunos “é maior à medida que seu nível socioeconômico aumenta” (SOARES et. al, 2012, p. 12). As conclusões obtidas, que apontam o nível socioeconômico como principal elemento explicativo da variância destes resultados, são semelhantes às encontradas no Relatório Coleman (1966) e em Geoffrey D. Borman e N. Maritza Dowling (2010), dois importantes trabalhos internacionais que, em seus achados, confluem-se com aqueles apresentados sobre o conteúdo anteriormente.

Para Oliveira et al. (2013), os estudos de Soares et al. (2012) também encontraram relação entre o ambiente cultural, “representado por um construto com informações sobre a escolaridade dos pais, sua frequência de leitura e a posse de bens culturais como livros, revistas e dicionários” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 31), e o nível de oportunidades, acesso e aprendizagem dos alunos, em convergência com outro estudo internacional, efetuado por Pierre Félix Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), que enfatizam as “características extraescolares” sociais e culturais “para se compreender a desigualdade nos resultados obtidos no seu interior” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 7), em congruência com as pesquisas internacionais já analisadas. De acordo com Bourdieu e Passeron (1975), o “capital cultural” dos alunos, decorrentes da

[...] origem social e cultural são valorizadas pelo sistema educacional, tornando a seletividade em seu interior mais intensa para os estudantes oriundos dos estratos sociais cujos códigos culturais (linguísticos, de comportamento, etc.) não são os valorizados pela escola (OLIVEIRA et al., 2013, p. 7).

Como é o caso daqueles com deficiência. Assim, o sistema escolar “selecionaria” menos os que já são privilegiados e contribuiria para naturalizar as desigualdades existentes, constatação potencializada quando correlacionada às pessoas com deficiência.

As diferenças de gênero no desempenho acadêmico têm sido objeto de pesquisas desde a década de 1980. Este fator demonstra-se elucidativo à desigualdade intraescolar na performance dos estudantes.

A discussão de gênero é realizada utilizando diferentes perspectivas de análise. Nos trabalhos de Marília Pinto de Carvalho (2001 e 2003), a questão de gênero é debatida à luz das concepções sobre o feminino e o masculino, associando ao gênero questões sociais e culturais. Estes estudos

[...] apontam para tratamentos desfavoráveis a meninos, particularmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a autora, a escola elementar tem uma organização "feminina", que reforçaria e valorizaria elementos presentes nos mecanismos de socialização das meninas (asseio, bom comportamento, obediência, etc.) (OLIVEIRA et al., 2013, p. 31, grifo dos autores).

Grande parte dos estudos sobre gênero foca na correlação com disciplinas curriculares, examinando a relação entre as atribuições dos alunos e a sua realização em matemática, especialmente. Nesse sentido, os trabalhos de Schunk e Gunn (1986), Campbell e Hackett (1986) e Georgiou (1999), segundo Lloyd, Walsh e Yailagh (2005), investigaram habilidades e desempenhos em tal disciplina, concluindo, respectivamente, que o gênero feminino tende a atribuir seus sucessos a fatores externos e suas falhas à sua própria falta de habilidade; que mulheres bem-sucedidas se classificam "sortudas" quando apresentam desempenhos mais significativos do que homens; e que as atribuições das crianças ao esforço, capacidade e a outros fatores internos estavam positivamente relacionadas às percepções de autoeficácia.

Em relação ao gênero, no domínio brasileiro, utilizando as disciplinas como recorte de análise, as desigualdades de oportunidades, aprendizagem e de proficiência são reveladas, na perspectiva de Oliveira et al. (2013), por Soares et al. (2012) ao evidenciarem que

[...] meninos são o maior contingente entre os estudantes que apresentaram nível abaixo do básico em leitura, enquanto que as meninas são maioria entre os estudantes que apresentaram desempenho proficiente ou avançado em leitura. Contudo, em matemática os autores observaram uma situação diferente, na qual não houve dominância de sexo entre os alunos com nível de proficiência abaixo do básico e os meninos apareceram como maioria entre aqueles com nível de aprendizagem avançado, indicando pequena vantagem para os meninos nessa disciplina (OLIVEIRA et al., 2013, p. 32).

Franco et al. (2007), ao analisarem os resultados da prova de matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), constataram que os meninos tiveram melhor desempenho que as meninas. Já, na literatura internacional, em sintonia com os trabalhos acima descritos sobre o tema, Jennifer E. V. Lloyd, John Walsh e Manizheh Shehni Yailagh (2005) e Vanessa Aye Sy (2011) realçam a discriminação, quer seja pela igualdade de oportunidades, quer, ainda na análise de Oliveira et al. (2013), “pela exclusão do acesso, pelo tratamento diferenciado ou pelos resultados piores das meninas” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 31) em áreas de concentração específicas como a matemática.

Conclui-se, a partir dos estudos sobre gênero, tomando como base a análise de disciplinas, em especial a matemática, que este caminha paralelamente à desigualdade intraescolar. A percepção errônea por parte da comunidade escolar de que os meninos possuem maior facilidade na aprendizagem de matemática leva à exclusão do sexo oposto em seu aprendizado, uma vez que não se sente capaz de realizar as tarefas repassadas.

O fator raça como item de desigualdade intraescolar é debatido desde a década de 1970. As linhas de pesquisa que comparam os resultados dos testes escolares de alunos negros e brancos evidenciam sensíveis diferenças de performance no início da primeira série do ensino médio em comparação àquelas registradas no final do ensino médio. O raciocínio empregado pelos pesquisadores é de que o crescente abismo na pontuação dos testes, favoráveis aos alunos brancos, serve como base para a afirmação de que a condição das famílias e os procedimentos organizativos das escolas contribuem para a desigualdade derivada ou relacionada à raça.

Nesse sentido, os trabalhos de Murnane (1975), Heyns (1978), Gamoran e Mare (1989) e Phillips, Crouse e Ralph (1998), segundo Downey, Von Hippel e Broh (2004), realizados nos Estados Unidos, concluem, respectivamente, que as diferenças de habilidades de alunos negros e brancos são ampliadas durante o verão, devido às atividades realizadas por alunos brancos, fora do ambiente escolar; que alguns processos institucionais dentro das escolas, como o agrupamento de habilidades, podem reproduzir ou mesmo exacerbar desigualdade raciais; e que, no final do ensino médio, crianças negras apresentam desvio padrão atrás de crianças brancas. Os achados comprovam a existência de práticas segregadoras e



excludentes a alunos negros neste país, proporcionando e acentuando, cada vez mais, as desigualdades nos ambientes educacionais.

A segregação racial nas escolas, em nosso país, é debatida por Soares et al. (2012) que analisam, segundo Oliveira et al. (2013),

[...] a participação de alunos negros, pardos e brancos em cada um dos níveis de aprendizagem (abaixo do básico, básico, proficiente e avançado) com base dos resultados da Prova Brasil. Os autores concluem que quanto maior o nível de aprendizagem, maior é a participação relativa de alunos brancos e, quanto menor o nível de aprendizagem, maior é a participação de alunos negros (OLIVEIRA et al., 2013, p. 34).

De acordo com o contexto apresentado, as ponderações de Maria Helena Souza Patto (1990) ainda se fazem pertinentes. Segundo a autora, “para além das condições materiais de funcionamento das diferentes escolas, o tratamento” e o acesso “dispensado a estudantes negros, pobres e de outros grupos sociais e econômicos” vulneráveis é “muito mais discriminatório que o dispensado aos estudantes brancos e de melhores condições econômica” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 34).

Em consonância, Pedro A. Noguera (2001, p. 24) afirma que as desigualdades escolares enfrentadas por alunos negros estão fortemente entrelaçadas com a maneira como

[...] as identidades relacionadas à cor e gênero são construídas no ambiente escolar e às percepções e expectativas que são desenvolvidas entre adultos e estudantes em relação à maneira com que essas identidades são percebidas (NOGUERA, 2001, p. 24).

Tais resultados assemelham-se aos encontrados em estudos internacionais por Stephen J. Caldas e Carl L. Bankston (1999), Douglas B. Downey, Paul T. Von Hippel e Beckett A. Broh (2004) e Jonathan Kozol (1992) que, em conformidade aos trabalhos apontados anteriormente sobre o assunto, também identificam acentuadas desigualdades de oportunidades e exclusão de negros em relação aos brancos em ambientes educacionais.

No exame dos estudos pesquisados, os quais são significativos, pode-se afirmar que o panorama apresentado dos componentes escolares clássicos de desigualdade intraescolar evidencia a inexistência de intersecções com a temática espaço.

As pesquisas que mais convergem desigualdade intraescolar e espaço são as que investigam a acessibilidade pedagógica, assim denominada por seus autores. Destacam-se, segundo Mônica Carvalho Magalhães Kassar (2012), June E. Downing e Stephanie Z. C. MacFarland (2010), ao apresentarem uma coletânea de trabalhos de diferentes pesquisadores e países, Thea T. D. Peetsma et al. (2001), Mary Fisher e Luanna H. Meyer (2002) e Phil Foreman et al. (2004), que comparam o desenvolvimento de alunos em situação de escolaridade comum e em situação de escolaridade com convívio apenas de outras pessoas com deficiência em diferentes países.

O trabalho de Peetsma et al. (2001), desenvolvido na Holanda, indica que, após um período entre dois e quatro anos, pessoas com deficiência tiveram mais progressos no uso da linguagem e nas operações matemáticas em escolas comuns quando comparadas com escolas especiais.

Nos Estados Unidos, Fisher e Meyer (2002) revelam as aquisições [benefícios] do convívio em relação às situações de educação segregada para estudantes com deficiências múltiplas e severas na comunicação, no desenvolvimento de habilidades sociais ao longo de um período de dois anos.

Na Austrália, Foreman et al. (2004) demonstraram que pessoas com deficiências profundas nas escolas tiveram mais relações comunicativas em situações de interação quando comparadas com seus colegas em classes especiais segregadas.

Os resultados obtidos nos estudos acima indicam que nas situações em que as pessoas com deficiência estudam junto a outros alunos em situações comuns de escolaridade, em escolas pedagogicamente acessíveis, é verificada uma aquisição de desenvolvimento mais adequado do que nas situações em que convivem somente com outras crianças com deficiência.

Entretanto, no levantamento realizado não foram localizadas pesquisas específicas no campo das desigualdades intraescolares que relacionem as questões do espaço – produção, percepção e uso – como produtos das experiências e transformações sociais com a equidade,<sup>12</sup> situação análoga à enfrentada pela

---

<sup>12</sup> Definida na abordagem pluralista como equidade no ambiente de aprendizagem ou igualdade de tratamento, em que todos os estudantes possuem as mesmas condições para a aprendizagem (nível de treinamento dos professores e profissionais ligados ao sistema educacional, taxa de matrícula, número e qualidade da infraestrutura escolar, quantidade e qualidade de ferramentas didáticas) (DEMEUSE, CRAHAY; MONSEUR, 2001, p. 70 apud SIMIELLI, 2015, p. 24).

questão da deficiência, fato que deixa as pessoas com deficiência fora dos estudos que analisam este importante elemento para o direito à educação.

Os componentes escolares clássicos de desigualdade intraescolar – nível socioeconômico, gênero e raça – analisados anteriormente têm tido, de certa forma, maior visibilidade e “peso” ao abranger numericamente significativas parcelas da sociedade. Ressalta-se, porém, que pessoas com deficiência apresentam estes fatores agregados, o que potencializa suas desigualdades. O estudo de Tiago Henrique de Pinho Marques França (2014) corrobora com o exposto acima. Ao analisar a relação entre deficiência, pobreza – tomada aqui como relacionada ao quesito nível socioeconômico – e trabalho no Brasil, o autor identifica maior frequência de pobreza nos domicílios onde há crianças com deficiência, fator potencializado nos domicílios em que há adultos nesta situação. Nesse contexto, considera que a pobreza observada nas famílias das pessoas com deficiência tem sua explicação nos mesmos fatores dos demais domicílios, como o nível educacional, oportunidades de trabalho e composição familiar. Contudo, observa que nesses lares há maior presença dos fatores que desfavorecem a proteção contra a pobreza, como baixos níveis de instrução e participação no mercado de trabalho. Como indicam os resultados apresentados em sua pesquisa,

[...] a relação entre as deficiências e a pobreza é dotada de grande complexidade. Em suma, a pobreza é mais grave e, proporcionalmente, mais frequente onde a presença de crianças com deficiência é notada (FRANÇA, 2014, p. 201).

O estudo de França (2014, p. 263) evidencia, ainda, algumas considerações sobre o elemento gênero, demonstrando que este apresenta “estreita relação com a deficiência”. Segundo o autor, os diferenciais de gênero observados no “impacto sobre o trabalho possuem associação com a deficiência”. Nesse sentido, afirma que em “uma casa onde há uma criança ou adolescente com deficiência, as possibilidades de trabalho” de pessoas do gênero feminino “são especialmente afetadas”. No contínuo de sua análise, revela que “o mercado acolhe mais facilmente a pessoa com deficiência quando esta” é do gênero masculino.

A pesquisa de Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau Pereira (2016), que analisa os indicadores educacionais brasileiros de deficiência, raça e gênero, tendo como foco principal o número de matrículas, reforça a existência das desigualdades de gêneros entre as pessoas com deficiência ao evidenciar que as matrículas de

alunos do gênero masculino são maiores do que as do gênero feminino, no ensino comum e na educação especial, independentemente da deficiência. Segundo Patrícia Moreira Souza (2011), tal situação ocorre, dentre outros fatores, devido ao enquadramento de meninos no campo das deficiências e ao seu direcionamento à educação especial por apresentarem comportamentos tidos como não adequados aos padrões escolares, mesmo sem apresentarem algum tipo de deficiência.

Ao realizar análise sobre as desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro, Jurandir de Almeida Araújo (2014) intensifica sua reflexão sobre o componente raça. Para o autor (2014, p. 131), os indicadores sociais, como a renda *per capita*, e os indicadores educacionais, como a taxa de matrícula e o índice de conclusão nos diferentes níveis e modalidades de ensino, revelam que “o país não oferece as mesmas oportunidades educacionais para” toda população, e que “a diferença educacional” entre “brancos e negros é bastante expressiva”. Assim, “as desigualdades sociais e raciais estão refletidas na educação, influenciando negativamente no acesso”, permanência e êxito nos “diferentes níveis e modalidades de ensino” dos grupos menos favorecidos e historicamente marginalizados, neste caso, os negros. Constatação que pode ser correlacionada às pessoas com deficiência e que se potencializa quando diz respeito às pessoas negras com deficiência.

Mais uma vez a pesquisa de Pereira (2016) corrobora com as premissas elencadas anteriormente – intensificação das desigualdades raciais entre as pessoas com deficiência – ao demonstrar que o número de matrículas de alunos brancos é maior que o dos negros, no ensino comum e na educação especial, independentemente do tipo de deficiência. A autora (2016, p. 125) constatou ainda uma vantagem crescente no percentual de matrículas entre os alunos brancos com deficiência nas “regiões Norte e Sul, em que a região Sul tem índice percentual quatro vezes maior que a região Norte”. Fato que considera estar relacionado à composição da população nessas regiões. Além disso, identifica “que entre todas as regiões, a Sudeste, mesmo com a desvantagem significativa dos negros, é a região que apresenta a menor desigualdade na escolarização entre as raças” (PEREIRA, 2016, p. 98).

No exame dos componentes de desigualdade intraescolar – gênero e raça, tendo como indicador o número de matrículas, aquele que apresenta maior índice de discrepância em relação às pessoas com deficiência, tanto no ensino comum,

quanto na educação especial, é o elemento gênero. Situação constatada por Roseli Kubo Gonzalez (2013), que evidencia haver percentual de matrículas bastante semelhante no componente raça de alunos com deficiência, enquanto a diferença do percentual de matrículas no elemento gênero era mais acentuada, com predominância de alunos com deficiência do gênero masculino sobre o gênero feminino.

Na investigação realizada, que analisa a ação dos fatores escolares clássicos de desigualdade intraescolar agregados às pessoas com deficiência, não foram encontradas intersecções com a temática espaço. Tal situação pode encobrir os mecanismos de exclusão enfrentados durante o acesso, a permanência e o processo de escolarização dos estudantes no sistema educacional. O que ratifica a importância do objetivo proposto no decorrer deste trabalho, com o acréscimo no campo das desigualdades intraescolares das questões relacionadas ao espaço.

### **3.2 Análise das escolas de educação básica no Brasil – infraestrutura escolar e número de matrículas**

Na ambição de discutir as condições de infraestrutura das escolas brasileiras, serão apresentados os dados observados nas Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016, 2017 e 2018, ainda que a tendência de análise evidenciada nestes documentos não se situe como o enfoque deste estudo por não abordar a temática espaço à luz da perspectiva que vem sendo utilizada.

As informações trazidas nas Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016 evidenciam que o Brasil contava com 186,1 mil escolas de educação básica, estando a maior parte, 114,7 mil, sob a responsabilidade dos municípios. Das escolas de educação básica, 95,3%, em 2016, dispunham de esgoto sanitário por meio de rede pública ou utilizavam fossa; 96,3% possuíam abastecimento de água, embora a rede pública de abastecimento atingisse apenas 72%; e 97% tinha energia elétrica, com a rede pública sendo responsável por 95,2% do abastecimento.

Para além de uma análise ampla e esparsa, contendo apenas números absolutos, ainda são expostos os dados específicos do ensino médio, última etapa na educação básica no Brasil. Os elementos expostos apontam que o ensino médio

é oferecido em 28,3 mil escolas,<sup>13</sup> sendo 68,1% estaduais. A média nacional dos resultados obtidos nas escolas de ensino médio aponta que, no quesito infraestrutura, há:

- banheiro dentro do prédio em 95,4%, sendo 96,5% na zona urbana e na zona rural de 85,4%;
- auditório em 29,6%;
- área verde em suas dependências em 46,9%;
- 88,8% de computadores para uso dos alunos;
- laboratório de informática disponível em 82,7%;
- 94,5% com acesso à internet;
- biblioteca ou sala de leitura em 88,3%;
- quadra de esporte em 77,0%;
- laboratório de ciências em pouco mais da metade 51,3%;
- pátio coberto em 63,0%;
- banheiro adequado a alunos com deficiência em 58,0%; e,
- 46,7% de vias e dependências adequadas para os mesmos.

Os dados disponibilizados nas Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2017 demonstram que o Brasil contava com 184,1 mil escolas de educação básica, ficando a maior parte 112,9 mil sob a responsabilidade dos municípios.

No documento analisado, são expostos os dados específicos das escolas de ensino médio. Os elementos retratados revelam que esta etapa de ensino é oferecida em 28,5 mil escolas,<sup>14</sup> sendo 68,2% estaduais. A média nacional dos resultados atingidos nas escolas de ensino médio indica que, no quesito infraestrutura, há:

- energia elétrica em 99,3%;
- 89,3% abastecidas com água por meio de rede pública de abastecimento;
- laboratório de informática disponível em 79,9%;
- 91,3% com acesso à internet;
- conexão do tipo banda larga em 79,9%;

---

<sup>13</sup> Das escolas com ensino médio 89,8% estão na zona urbana e 10,2% na zona rural – menor participação da zona rural em toda educação básica (INEP, 2017a).

<sup>14</sup> São poucas as escolas de ensino médio de pequeno porte. Apenas 1,4% das escolas atendem até 50 alunos. Por outro lado, 49,2% das escolas possuem mais de 500 matrículas (INEP, 2018a).

- biblioteca ou sala de leitura em 88,0%;
- quadra de esporte coberta ou descoberta em 76,9%;
- laboratório de ciências em 45,4%;
- pátio coberto ou descoberto em 80,9%;
- banheiro adequado a alunos com deficiência em 62,2%; e,
- 46,7% de vias e dependências adequadas para os mesmos.

As informações presentes nas Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2018 revelam que o Brasil contava com 181,9 mil escolas de educação básica.

O documento expõe, assim como os demais anteriormente analisados, os dados específicos da etapa de ensino médio. Os elementos apresentados apontam que o ensino médio é oferecido em 28,6 mil escolas.<sup>15</sup> A média nacional dos resultados alcançados nas escolas de ensino médio revela que, no quesito infraestrutura, há:

- laboratório de informática disponível em 81,8%;
- 93,5% com acesso à internet;
- conexão do tipo banda larga em 80,8%;
- biblioteca ou sala de leitura em 85,4%;
- quadra de esporte coberta ou descoberta em 72,8%;
- laboratório de ciências em 37,5%;
- pátio coberto ou descoberto em 74,2%;
- banheiro adequado a alunos com deficiência em 59,1%; e,
- 43,4% de vias e dependências adequadas para os mesmos.

Ao examinar as Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016, 2017 e 2018, verifica-se que as condições de infraestrutura dos quesitos laboratório de ciências e biblioteca ou sala de leitura se encontram em decadência durante este período. A quadra de esportes coberta ou descoberta e o pátio coberto ou descoberto também apresentam esta tendência nos últimos dois anos.

Os quesitos laboratório de informática e acesso à internet se comportam da mesma maneira. Em ambos os casos, é verificado uma diminuição dos resultados

---

<sup>15</sup> O percentual de escolas que ofertam o ensino médio é apenas 15,8% – menor participação em toda educação básica (INEP, 2019a).

obtidos no segundo ano em relação ao primeiro ano e uma elevação dos percentuais atingidos no terceiro ano em relação ao segundo ano.

A conexão do tipo banda larga, analisada nos dois últimos anos, obteve aumento em seus resultados. Os demais quesitos, banheiro dentro do prédio, auditório, área verde, computadores para uso dos alunos, energia elétrica e abastecimento com água por meio de rede pública, foram analisados em apenas um dos anos, impossibilitando sua comparação.

Os quesitos que se referem aos estudantes com deficiência, como o banheiro adequado e as vias e dependências adequadas, apresentam, em relação ao primeiro quesito, um aumento dos indicadores do segundo ano (2017) em comparação com o primeiro ano (2016) e, em seguida, um declínio no último ano (2018); no segundo quesito, uma estagnação dos resultados atingidos no segundo ano (2017) em relação ao primeiro ano (2016), seguida de uma queda no último ano (2018).

Os dados apresentados referem-se à totalidade de estabelecimentos, não permitindo, portanto, uma correlação das informações dos quesitos acima de um ano para outro em uma mesma escola, que poderia indicar possíveis avanços de determinadas redes de ensino. No entanto, não há como não se inferir o estranhamento com a oscilação desses quesitos, por tratarem de elementos previstos por legislação, como o Decreto nº 5.296/2004.

Os quesitos avaliados evidenciam que o ensino médio, último passo da educação básica brasileira, apresenta condições que impactam de maneira significativa no processo ensino/aprendizagem de seus estudantes, em especial, daqueles com deficiência. O descompasso estrutural dos itens que têm referência direta às pessoas com deficiência dificulta seu acesso aos espaços escolares. Tais condições interferem na garantia do direito à educação e no potencial processo de exclusão dos ambientes educacionais, conseqüentemente, na reafirmação da desigualdade.

A pesquisa de Joaquim José Soares Neto et al. (2013), com base no Censo Escolar de 2011, certifica estes resultados. Os autores classificaram as escolas em quatro categorias: elementar, básica, adequada e avançada.

Na categoria elementar – água, sanitário, energia, esgoto e cozinha – foram enquadradas 44,5% das escolas, sendo que 76% das escolas dessa categoria encontram-se justamente nas regiões mais pobres do país, Norte e Nordeste.



Na categoria básica – água, sanitário, energia, esgoto, cozinha e sala de diretoria – enquadraram-se 40% das escolas, das quais 66% estão nas regiões brasileiras mais desenvolvidas, Centro-oeste, Sudeste e Sul.

Na categoria adequada – espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil, equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet – foram enquadradas 14,9% das escolas, sendo que 76% das escolas dessa categoria encontram-se nas regiões Centro-oeste, Sudeste e Sul.

Na categoria avançada – presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com deficiência – enquadraram-se apenas 0,6% das escolas, e dessas somente 24% estão nas regiões Norte e Nordeste.

Os dados levantados desse mesmo estudo apresentam também a distribuição do número de escolas por nível da escala de infraestrutura escolar para cada região geográfica do país, evidenciando que as regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste são as de melhores índices nas categorias básica e adequada, contando respectivamente com 77,7%, 78,7% e 81,3% de suas escolas nas mesmas. Em contrapartida, as regiões Norte e Nordeste possuem, respectivamente, apenas 28,7% e 34,7% de suas escolas nestas categorias.

Em relação à categoria avançada, aquela que apresenta índices estruturais mais complexos, as regiões Norte e Nordeste são as de piores resultados, com ambas detendo somente 0,3% de suas escolas na mesma. As regiões Sul, Centro-oeste e Sudeste são as que mais se destacam ao deterem respectivamente 1,6%, 1,0% e 0,5% de suas escolas nesta categoria, ainda que seja uma porcentagem ínfima.

Retrata-se, ainda, a distribuição das escolas nas categorias de infraestrutura em relação à dependência administrativa, ou seja, escolas federais, estaduais, municipais ou privadas, revelando que 51,3% das escolas estaduais estão na categoria básica, em que se centram justamente parte significativa das matrículas do ensino médio.

Para Soares Neto et al. (2013, p. 97), essa pesquisa contribui para “esclarecer o processo de produção de desigualdades”. Os autores ressaltam ainda que “as desigualdades de infraestrutura existentes entre as escolas” demonstram “o quanto o Brasil ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas

também da garantia de um padrão mínimo de qualidade”. Por fim, enfatizam a necessidade de “políticas públicas que visem a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável”.

Outra variável importante a ser considerada são os números de matrículas da educação básica, observados na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2016, 2017 e 2018.

As informações trazidas na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2016 evidenciam a existência de 48.817.479 milhões de matrículas<sup>16</sup> em todo o Brasil. A região Sudeste e o Estado de São Paulo detêm, nessa ordem, os maiores números de matrículas,<sup>17</sup> com 19.350.189 e 10.200.344. Na educação especial, o total de matrículas<sup>18</sup> foi de 971.372. Na região Sudeste e no Estado de São Paulo, na devida ordem, encontram-se os índices de matrículas<sup>19</sup> mais elevados, 365.421 e 173.470.

Ressalta-se que as regiões Nordeste e Norte apresentam os maiores percentuais de alunos com deficiência em classes comuns, com 94,3% e 90,7%, respectivamente.<sup>20</sup> Em contrapartida, no Estado do Paraná 18,2% dos municípios

---

<sup>16</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas de turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas do Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4 - O total de matrículas na Educação Básica é formada pela contagem das seguintes Etapas de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Propedêutico, Educação Profissional - Escolarização Integrada, Educação Profissional - Concomitante/FIC, Educação Profissional - Subsequente, Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio (INEP, 2017b).

<sup>17</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas de Ensino Regular e/ou EJA. 4 - O total de matrículas na Educação Básica é formada pela contagem das seguintes Etapas de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Propedêutico, Educação Profissional - Escolarização Integrada, Educação Profissional - Concomitante/FIC, Educação Profissional - Subsequente, Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio (INEP, 2017b).

<sup>18</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de Ensino Regular, Educação Especial e EJA em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns (INEP, 2017b).

<sup>19</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de Ensino Regular, Educação Especial e EJA em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns (INEP, 2017b).

<sup>20</sup> Há de se considerar que estas regiões apresentam municípios muito pobres que aderiram maciçamente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que paga 1,20 de "fator de ponderação" sobre o valor mínimo anual por aluno à modalidade Educação Especial (TPE, 2011).

possuem menos de 50% dos estudantes de 4 a 17 anos com deficiência em classes comuns, o pior índice do Brasil.<sup>21</sup>

Na análise específica das matrículas<sup>22</sup> no ensino médio, verifica-se que seu total foi de 8.133.040 milhões. A região Sudeste e o Estado de São Paulo também possuem, nesta sequência, os números mais expressivos de matrículas,<sup>23</sup> com 3.441.661 e 1.885.281. Em relação ao ensino médio, o total de matrículas<sup>24</sup> na educação especial ficou em 75.059. Novamente a região Sudeste e o Estado de São Paulo despontam como os detentores dos mais elevados índices de matrículas,<sup>25</sup> 33.577 e 21.027, respectivamente.

A média nacional de matriculados na etapa de ensino médio<sup>26</sup> apresentada nas Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016 revela que:

- mais de 99% estudam em escolas com esgoto sanitário, abastecimento de água e energia elétrica;
- 89,5% têm acesso a laboratório de informática;
- 93% estudam em escolas em que há computadores para uso dos alunos;
- 96,5% estão em escolas conectadas à internet;
- 91,2% estudam em escolas com biblioteca ou sala de leitura, porém, na zona rural, o acesso a esses espaços é de 66,8%;
- 82% estudam em escolas com quadra de esportes, sendo que em estabelecimentos com quadra de esportes coberta, o percentual cai para 62,5%;
- 57,4% estudam em escolas com laboratório de ciências;

---

<sup>21</sup> Fato que ocorre devido ao movimento liderado por políticos em favor das escolas especiais (SIMAS, 2009; CABRAL; DUARTE, 2010; NASSIF, 2017).

<sup>22</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas no Ensino Médio Propedêutico, Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) de Ensino Regular e/ou Especial (INEP, 2017b).

<sup>23</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas no Ensino Médio Propedêutico, Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) de Ensino Regular e/ou Especial (INEP, 2017b).

<sup>24</sup> O total do Ensino Médio inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Normal/Magistério de Ensino Regular e/ou Especial em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns (INEP, 2017b).

<sup>25</sup> O total do Ensino Médio inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Normal/Magistério de Ensino Regular e/ou Especial em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns (INEP, 2017b).

<sup>26</sup> Dados que não foram disponibilizados nas Notas Estatísticas do Censo Escolar nos anos de 2017 e 2018.

- 95,8% estudam em escolas com banheiro dentro do prédio, entretanto, na zona rural, este percentual cai para 87,3%; e,
- 61,3%<sup>27</sup> estudam em escolas com banheiro adequado a alunos com deficiência e, em relação às vias e dependências adequadas para o mesmo público, o percentual é de 48,5%.<sup>28</sup>

Os dados expostos na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2017 revelam a presença de 48.608.093 milhões de matrículas<sup>29</sup> em todo o Brasil. A região Sudeste e o Estado de São Paulo possuem, na devida ordem, os maiores números de matrículas,<sup>30</sup> com 19.144.341 e 10.066.909. Na educação especial, o total de matrículas<sup>31</sup> foi de 1.066.446. Na região Sudeste e no Estado de São Paulo, respectivamente, estão os índices de matrículas<sup>32</sup> mais elevados, 389.933 e 183.086.

O Estado do Paraná é novamente detentor do pior percentual de alunos com deficiência em classes comuns no Brasil, já que 16,5% de seus municípios possuem

---

<sup>27</sup> O percentual inclui todos os alunos matriculados e não apenas os alunos com deficiência (INEP, 2017a).

<sup>28</sup> O percentual inclui todos os alunos matriculados e não apenas os alunos com deficiência (INEP, 2017a).

<sup>29</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas de turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas do Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4 - O número de matrículas na Educação Básica é composto pela soma das seguintes Etapas de Ensino: Total da Educação Infantil, Total do Ensino Fundamental, Total do Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante e Total da Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2018b).

<sup>30</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas de turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas do Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4 - O número de matrículas na Educação Básica é composto pela soma das seguintes Etapas de Ensino: Total da Educação Infantil, Total do Ensino Fundamental, Total do Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante e Total da Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2018b).

<sup>31</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas de turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de Ensino Regular, Educação Especial e EJA em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns. 4 - O número de matrículas na Educação Básica é composto pela soma das seguintes Etapas de Ensino: Total da Educação Infantil, Total do Ensino Fundamental, Total do Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante e Total da Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2018b).

<sup>32</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas de turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de Ensino Regular, Educação Especial e EJA em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns. 4 - O número de matrículas na Educação Básica é composto pela soma das seguintes Etapas de Ensino: Total da Educação Infantil, Total do Ensino Fundamental, Total do Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante e Total da Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2018b).

menos da metade dos estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades incluídos nestas classes. Indo na contramão da média nacional, em que o percentual de alunos com deficiência em classes comuns cresce.

Ao examinar especificamente as matrículas<sup>33</sup> no ensino médio, constata-se que seu total foi de 7.930.384 milhões. A região Sudeste e o Estado de São Paulo detêm, nessa ordem, os maiores números de matrículas,<sup>34</sup> com 3.342.363 e 1.802.429. Em relação ao ensino médio, o total de matrículas<sup>35</sup> na educação especial ficou em 94.274. Mais uma vez a região Sudeste e o Estado de São Paulo apresentam-se como os detentores dos mais expressivos índices de matrículas,<sup>36</sup> 41.829 e 24.680, respectivamente. Os resultados referentes à média nacional de matriculados na etapa de ensino médio não foram disponibilizados.

Os elementos disponibilizados na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 expõem a presença de 48.455.867 milhões de matrículas<sup>37</sup> em todo o Brasil. A região Sudeste e o Estado de São Paulo detêm, respectivamente, os maiores números de matrículas,<sup>38</sup> com 19.074.940 e 10.057.596. Na educação especial, o

---

<sup>33</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas no Ensino Médio Propedêutico, Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) de Ensino Regular e/ou Especial (INEP, 2018b).

<sup>34</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas no Ensino Médio Propedêutico, Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) de Ensino Regular e/ou Especial (INEP, 2018b).

<sup>35</sup> O total do Ensino Médio inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Normal/Magistério de Ensino Regular e/ou Especial em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns (INEP, 2018b).

<sup>36</sup> O total do Ensino Médio inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Normal/Magistério de Ensino Regular e/ou Especial em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns (INEP, 2018b).

<sup>37</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas de turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas do Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4 - O Número de Matrículas da Educação Básica é composto pela soma das seguintes Etapas de Ensino: Total da Educação Infantil, Total do Ensino Fundamental, Total do Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante e Total da Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2019b).

<sup>38</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas de turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas do Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4 - O Número de Matrículas da Educação Básica é composto pela soma das seguintes Etapas de Ensino: Total da Educação Infantil, Total do Ensino Fundamental, Total do Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante e Total da Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2019b).

total de matrículas<sup>39</sup> foi de 1.181.276. Na região Sudeste e no Estado de São Paulo, nessa ordem, encontram-se os índices de matrículas<sup>40</sup> mais expressivos, 421.417 e 191.801.

Ao considerar apenas os alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns no Brasil, verifica-se que o percentual de matrículas é de 92,1%. Resultado influenciado principalmente pelo aumento do número de matrículas destes estudantes no ensino médio que dobraram nos últimos anos.

No diagnóstico específico das matrículas<sup>41</sup> no ensino médio, denota-se que seu total foi de 7.709.929 milhões. A região Sudeste e o Estado de São Paulo também apresentam, respectivamente, os maiores números de matrículas,<sup>42</sup> com 3.151.377 e 1.640.170. Em relação ao ensino médio, o total de matrículas<sup>43</sup> na educação especial ficou em 116.287. Novamente a região Sudeste e o Estado de São Paulo aparecem como os detentores dos mais elevados índices de matrículas,<sup>44</sup>

---

<sup>39</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas de turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de Ensino Regular, Educação Especial e EJA em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns. 4 - O Número de Matrículas da Educação Básica é composto pela soma das seguintes Etapas de Ensino: Total da Educação Infantil, Total do Ensino Fundamental, Total do Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante e Total da Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2019b).

<sup>40</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas de turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de Ensino Regular, Educação Especial e EJA em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns. 4 - O Número de Matrículas da Educação Básica é composto pela soma das seguintes Etapas de Ensino: Total da Educação Infantil, Total do Ensino Fundamental, Total do Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante e Total da Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2019b).

<sup>41</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas do Ensino Médio Propedêutico, Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) de Ensino Regular e/ou Especial (INEP, 2019b).

<sup>42</sup> 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas do Ensino Médio Propedêutico, Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) de Ensino Regular e/ou Especial (INEP, 2019b).

<sup>43</sup> O total do Ensino Médio inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação do Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Normal/Magistério de Ensino Regular e/ou Especial em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns (INEP, 2019b).

<sup>44</sup> O total do Ensino Médio inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação do Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Normal/Magistério de Ensino Regular e/ou Especial em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns (INEP, 2019b).

49.080 e 25.911 na devida ordem. Mais uma vez não foram disponibilizados os resultados referentes à média nacional de matriculados na etapa de ensino médio.

Ao examinar a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2016, 2017 e 2018, verifica-se que o número de matrículas no Brasil está em queda. Tal fato também é evidenciado na região Sudeste e no Estado de São Paulo. Em contrapartida, o número de matrículas na educação especial vem aumentando.

No ensino médio, especificamente, o número de matrículas em nosso país está em queda. Situação igualmente constatada na região Sudeste e no Estado de São Paulo. Por outro lado, o número de matrículas na educação especial, nesse nível, apresenta-se em elevação. Esse dado por si indica uma contradição, fato que deveria ser objeto de análise. Se há aumento de matrículas na educação especial no ensino médio, mas as matrículas do ensino médio caem, o que está acontecendo? Mais pessoas com deficiência estão acessando o ensino médio ou mais pessoas do ensino médio estão sendo identificadas como com deficiência?

Os dados absolutos expostos referentes ao ensino médio – infraestrutura escolar e número de matrículas – indicam a persistente defasagem estrutural das escolas no país e exibem o elevado índice de alunos com deficiência comprometidos com tal situação. Ainda, essa situação poderia ser potencializada caso houvesse dados suficientes para se realizar os cálculos que permitissem visibilizar a taxa líquida de matrículas das pessoas com deficiência na etapa de ensino médio.

A falta de infraestrutura dos itens elencados anteriormente, que correspondem diretamente às pessoas com deficiência, pode marginalizar os aí matriculados, prejudicando seu acesso, permanência e a possibilidade do desenvolvimento de seu processo de escolarização no sistema educacional.

A inexistência de condições mínimas nas instituições de ensino tem impacto negativo sobre as questões do espaço – produção, percepção e uso – como produtos das experiências e transformações sociais e, deve ser, do ponto de vista da discussão aqui desenvolvida, considerada um componente de desigualdade intraescolar. Os dados apresentados vêm ao encontro deste propósito, legitimando sua colocação no quadro de fatores de desigualdade intraescolar.

## CONCLUSÃO

Ao colocar o espaço como ponto central da discussão, em uma perspectiva de análise que aborda sua produção, percepção e uso como produtos das experiências e transformações sociais, o presente trabalho evidenciou a importância que seus processos de estruturação têm, no âmbito da educação, para a compreensão desse importante elemento na vida escolar dos indivíduos que compõem seu contexto, especialmente daqueles com deficiência. As considerações realizadas buscaram compreender a influência do espaço escolar sobre aqueles que o vivenciam em uma tendência de interpretação contrária a comumente utilizada, que vincula diretamente o conceito “espaço” às questões arquitetônicas, estruturais e de acessibilidade.

As análises e interpretações apresentadas, realizadas no primeiro capítulo, alicerçadas principalmente nos trabalhos de Lefebvre (1979, 1991 e [1974] 2006) e Bauman (1999), demonstraram que a estruturação do espaço social se dá a partir da troca de experiências dos indivíduos da sociedade. Questões como o desvio, explorado na visão de Schneider (1985) e Velho (1985) – que o entendem como uma produção social; o estigma, examinado sob a perspectiva de Goffman (1988) – que salienta a categorização determinada pela sociedade em seu surgimento e fortalecimento; a relação normal/anormal/patológico, apreciada à luz de Canguilhem (2009) – que indica não haver, concretamente, tal relação, tratando-se de uma variabilidade individual da diversidade; e a institucionalização, conceituada na percepção de Castel (1998) – que a entende como uma ação socioassistencial de caráter restaurativo do pertencimento comunitário, desenvolvido disciplinarmente em busca da ordem, e de Basaglia (1985) e D'Antino (1998) – que externam sobre a ótica excludente das instituições, foram acrescentadas, em seu transcorrer, à luz das relações estabelecidas pelos indivíduos da sociedade. Estes elementos serviram como base para a compreensão dos processos de marginalização e exclusão produzidos, ao longo da história, no ambiente escolar, que acometem os estudantes com deficiência.

Ao inserir a perspectiva disciplinar, embasada por Foucault (2001), na abordagem do espaço, revelou-se que sua ordenação transcorre utilizando o universo do controle e da vigilância. A organização arquitetônica do espaço escolar,



também investigada no primeiro capítulo, seguiu o mesmo roteiro, sendo estabelecida em um viés restritivo e normalizador. Constatação que se fundamenta na análise realizada dos trabalhos de Escolano (2001) e Frago (2001). Pode-se inferir, nesse contexto, que o arranjo do espaço escolar serviu, e ainda serve, para a disposição das linhas de pensamento dominante que comandam o Estado, o que acarreta na continuidade da ordem vigente. No entendimento de Antunes (2007, p. 65), “o espaço escolar tem uma lógica própria, uma lógica social que os transforma em um lugar onde se manifestam as intenções humanas”. Para a autora, “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”.

A arquitetura da escola foi e continua sendo utilizada como estratégia para a conservação de determinados valores que perpetuam a ideia de inferioridade dos indivíduos considerados desviantes, situação que exclui as pessoas com deficiência deste ambiente. Sua estruturação reforça a manutenção da posição que determinados indivíduos ocupam, definindo as suas relações e as suas possibilidades de atuação em seu espaço. Tal situação acarreta impacto negativo no desenvolvimento dos processos sociais dentro do ambiente escolar ao impossibilitar que os estudantes com deficiência desfrutem plenamente deste espaço, cuja organização, de acordo com a ótica adotada ao longo deste trabalho, perpassa justamente pelas relações dos indivíduos da sociedade.

Ao longo do trabalho, foi demonstrado que os aspectos da dimensão social do espaço – percebido, concebido e vivido –, destacados por Lefebvre ([1974] 2006), atuam nas diversas dimensões dos processos de aprendizagem, sendo considerados imprescindíveis à escolarização das pessoas, principalmente daquelas com deficiência. Tal situação evidencia que são os indivíduos situados no contexto escolar que devem tomar para si o controle dos aspectos que modelam esse espaço, e que é a partir da sua percepção e do uso que fazem do espaço escolar que as relações vivenciadas, experiências trocadas, conflitos, interesses e expectativas gerados irão servir de alicerce para a construção dos caminhos a serem percorridos durante seus processos de aprendizagem.

O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa

maneira de viver esta relação (FREIRE, 1994, p. 96).

A correlação espaço e educação realizada buscou um posicionamento que a situa como promotora de processos sociais no interior da escola. Alinhado a esta premissa, Vandelson Lima Aguiar (2014, p. 23) afirma que o espaço escolar “tem um papel primordial de inserir o aluno em um convívio social, cultural e educacional; e todo o ser humano incondicionalmente tem direito a isto”. Para o autor (2014, p. 23), o saber nele “produzido é revestido de valores éticos, estéticos e políticos, aos quais os alunos têm de estar identificados”.

A discussão da temática espaço dentro do âmbito educacional auxilia a entender, como mencionado anteriormente, os processos de exclusão e marginalização que as pessoas com deficiência sofrem durante sua trajetória escolar. Ao tratá-la em uma perspectiva social, evidenciou-se que esta vai além da acessibilidade. Tal constatação serviu de base para a investigação, efetuada no segundo capítulo, do arcabouço interpretativo existente no aparato político legal e nas produções acadêmicas que vinculam diretamente o conceito “espaço” às questões arquitetônicas e estruturais.

O exame dos processos de estruturação dos conceitos de acessibilidade e desenho universal evidenciaram que suas premissas se intensificaram entre os anos de 1985 a 2015, utilizando a perspectiva anteriormente mencionada, ou seja, relacionada às questões arquitetônicas e estruturais. As definições de acessibilidade apresentadas no aparato político legal, analisado no segundo capítulo, alicerçaram-se na ideia da contemplação da diversidade humana, abrangendo particularidades de cada indivíduo; sob a ótica das suas potencialidades e não das suas limitações. Com o decorrer dos anos, novos aspectos foram incorporados, ampliando seu significado, é nesse âmbito que a acessibilidade passa a ser compreendida como um instrumento fundamental para o exercício do direito à educação, tornando-se imprescindível para a concretização do processo de escolarização dos estudantes, em especial, daqueles com deficiência. Alinhando-se a essa concepção, Guerreiro (2012, p. 227) afirma que a acessibilidade, atualmente, “não se refere apenas à estrutura física de uma instituição de ensino”. Para o autor, ela deve ser compreendida como um direito constitucional que proporciona “a efetivação de um direito social, que é a educação”.

O enredo descrito evidencia que a ausência de acessibilidade no espaço escolar se constituiu, com o passar dos anos, em um obstáculo para a garantia de acesso à escola, constatação que se acentua quando correlacionada às pessoas com deficiência, logo, sua inexistência passou a ser encarada como um fator excludente para a efetivação do direito à educação.

Ao debater a acessibilidade sob um viés essencialmente arquitetônico e estrutural, marginalizam-se as discussões sociais situadas no espaço escolar, cenário que impede uma análise mais profunda dos aspectos que versam sobre as relações humanas neste ambiente. As produções acadêmicas que investigaram a acessibilidade em escolas, ainda no segundo capítulo, seguiram esse contexto. Os estudos apresentados foram os de Elali (2002) e Calado (2006), nas escolas municipais de Natal/RN; de Alpino (2003), no ensino público de Londrina/PR; de Dischinger et al. (2004), na rede municipal de Florianópolis/SC; de Castro (2000), na rede estadual de São Paulo; de Paulino (2007), nas escolas municipais da cidade de Marília/SP; de Corrêa (2010), em uma cidade do interior de São Paulo não especificada; de Duarte e Cohen (2006), em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro/RJ; de Tagliari, Três e Oliveira (2006), na rede municipal de Caxias do Sul/RS; e de Finger (2007), na rede pública de Passo Fundo/RS.

Ao tangenciar a temática acessibilidade às perspectivas de espaço – citadas anteriormente –, na lógica do direito à educação, o terceiro capítulo desenvolveu-se alicerçado na percepção de que a ausência de um espaço que oportunize o acesso, a permanência e o desenvolvimento do processo de escolarização exclui os estudantes com deficiência dos ambientes educacionais, situação que direciona a colocação da temática espaço no rol de componentes de desigualdade intraescolar, alinhando-se aos outros componentes escolares clássicos – nível socioeconômico, gênero e raça –, investigados historicamente sob o domínio dos marcadores sociais das diferenças.

Objetivando situar a temática espaço como fator de desigualdade intraescolar, considerou-se pertinente abordar e situar, primeiramente, estudos que tomam a desigualdade intraescolar como objeto de estudos e pesquisas. Na sequência, julgou-se oportuno analisar as condições estruturais das escolas de educação básica do país e o número de matrículas nestas instituições, investigando particularmente a etapa de ensino médio, tendo como ambição a verificação do número de estudantes com deficiência que as frequentam, no intuito de utilizá-las

como base para correlacionar o espaço no rol de elementos de desigualdade intraescolar.

As produções acadêmicas que pesquisaram os processos produtores da desigualdade intraescolar apresentadas no terceiro capítulo evidenciaram a ausência de intersecções com as questões do espaço, circunstância correspondente à enfrentada pela temática da deficiência. Dentre as produções analisadas – subsidiadas ou não, no estudo de Oliveira et al. (2013), principal fonte norteadora destes debates no transcorrer do trabalho – destacaram-se Heyneman e Loxley (1983), Chudgar e Luschei (2009) e Soares et al. (2012), sobre os níveis socioeconômicos; Schunk e Gunn (1986), Campbell e Hackett (1986), Georgiou (1999), Carvalho (2001 e 2003), Soares et al. (2012) e Franco et al. (2007), acerca da questão de gênero; e Murnane (1975), Heyns (1978), Gamoran e Mare (1989), Phillips, Crouse e Ralph (1998), Soares et al. (2012), Patto (1990) e Noguera (2001), a respeito do fator raça.

Ao compreender que as pessoas com deficiência apresentam os componentes escolares clássicos de desigualdade intraescolar – nível socioeconômico, gênero e raça – agregados, pode-se inferir que a potencialização destas desigualdades se exacerba. A inexistência de uma problematização que correlacione estes componentes às questões do espaço – segundo a ótica adotada neste trabalho – aparta, na educação, a compreensão desta correlação na escolarização dos estudantes. Situação que é ainda mais negativa para as pessoas com deficiência.

No terceiro capítulo, quanto ao que diz respeito aos quesitos de infraestrutura e da quantidade de matrículas nas escolas brasileiras, considerando especialmente a etapa de ensino médio, os dados das “Notas Estatísticas do Censo Escolar” de 2016, 2017 e da “Sinopse Estatística da Educação Básica” de 2016, 2017 e 2018 demonstraram a existência de uma persistente defasagem estrutural nas instituições de ensino do país, circunstância que compromete a escolarização de um elevado número de alunos. Cenário que acentua a exclusão, em especial, dos alunos com deficiência, cada vez mais presentes na etapa de ensino pesquisada, do processo educacional.

No exame dos quesitos de infraestrutura – que foram analisados em mais de um dos anos, possibilitando sua comparação – verificou-se que os percentuais referentes ao laboratório de ciências, a biblioteca ou sala de leitura, a quadra de

esportes coberta ou descoberta e o pátio coberto ou descoberto encontraram-se em decadência durante este período. Os quesitos laboratório de informática e acesso à internet comportaram-se da mesma maneira, havendo declínio dos percentuais obtidos no segundo ano em relação ao primeiro ano e um aumento dos resultados atingidos no terceiro ano em relação ao segundo ano. A conexão do tipo banda larga, investigada nos dois últimos anos, obteve elevação em seus percentuais. Os quesitos que se referem aos estudantes com deficiência, como o banheiro adequado e as vias e dependências adequadas, apresentaram, em relação ao primeiro quesito, uma elevação dos indicadores do segundo ano em comparação com o primeiro ano e, em seguida, uma queda no último ano; no segundo quesito, uma estagnação dos resultados atingidos no segundo ano em relação ao primeiro ano, seguida de um declínio no último ano.

Os quesitos apreciados revelaram que o ensino médio, último passo da educação básica brasileira, possui condições que impactam de maneira significativa o acesso, a permanência e a possibilidade do desenvolvimento do processo de escolarização dos estudantes no sistema educacional, em especial, daqueles com deficiência.

Em relação ao número de matrículas, demonstrou-se que essas estão em queda. Fato que também é evidenciado na região Sudeste e no Estado de São Paulo. O retrato exposto se contrapõe aos números de matrículas na educação especial que apresentaram elevação. No ensino médio, especificamente, a quantidade de matrículas no Brasil está em declínio. Situação idêntica à que foi constatada na região Sudeste e no Estado de São Paulo. Por outro lado, a quantidade de matrículas na educação especial, nesse nível, também apresenta elevação. Os dados examinados, referentes à quantidade de matrículas nas escolas brasileiras, indicaram, como fora descrito no transcrito do trabalho, uma contradição, fato que deveria ser objeto de uma análise que investigasse as discrepâncias observadas.

A falta de condições de infraestrutura, alinhada ao aumento de alunos com deficiência no ensino médio nos últimos anos, evidencia que a problematização das questões do espaço – produção, percepção e uso – como produtos das experiências e transformações sociais, apesar de essencial, está longe de acontecer, contribuindo negativamente para o processo de escolarização destes indivíduos. Tal constatação,

em consonância com a discussão desenvolvida neste trabalho, é considerada um componente de desigualdade intraescolar.

As considerações apresentadas no transcórre do presente trabalho abrem discussão de um conjunto significativo de temáticas para serem debatidas e aprofundadas em futuros estudos, com intuito de problematizar a questão do espaço – produção, percepção e uso – como produtos das experiências e transformações sociais. A necessidade de se lançar luz sobre esse fato se dá porque a ausência de tal problematização reforça a exclusão educacional dos alunos com deficiência.

Ao analisar as questões do espaço sob um viés que o entende como produto das experiências e transformações sociais, sem considerar apenas as questões de acessibilidade e desenho universal, introduz-se uma perspectiva que pode levar ao surgimento de pesquisas que vão para além das análises comumente realizadas. Considerar o espaço como um elemento de desigualdade intraescolar não resolve as situações de exclusão que as pessoas com deficiência enfrentam no ambiente escolar, porém, todo debate teórico que tratou da aproximação entre as questões do espaço, espaço escolar, acessibilidade, pessoas com deficiência e desigualdade intraescolar, realizado sob a ótica defendida no transcórre do trabalho, subsidia e promove maior visibilidade a esta discussão.

A revisão da literatura efetuada apontou que o número de produções acadêmicas, que se dedicaram à conceituação acima descrita, é inexistente. Os estudos que realizaram intersecção entre deficiência e componentes escolares clássicos de desigualdade intraescolar, realizados por França (2014), que analisa a relação entre deficiência, pobreza – tomada no transcórre do trabalho como relacionada ao quesito nível socioeconômico – e trabalho no Brasil, além de tecer algumas considerações sobre o elemento gênero; Pereira (2016), que examina os indicadores educacionais brasileiros de deficiência, raça e gênero, tendo como foco principal o número de matrículas; e por Araújo (2014), que investiga desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro, intensificando sua reflexão sobre o componente raça, evidenciaram não apenas a exclusão enfrentada pelas pessoas com deficiência, mas também a inexistência de pesquisas no campo das desigualdades intraescolares que relacionem as questões do espaço – produção, percepção e uso – como produtos das experiências e transformações sociais com as pessoas com deficiência.

O cenário descrito demonstra que existe, pela frente, um amplo campo de estudos a ser minuciosamente esquadrihado. Há que se pensar em instrumentos de monitoramento e análise que contemplem a questão do espaço na perspectiva aqui discutida e em ações que promovam a redução das possíveis desigualdades intraescolares geradas nesse contexto.

Ainda que o levantamento das questões arquitetônicas e estruturais delimitem a abordagem do espaço, enquanto produção, percepção e uso como produtos das experiências e transformações sociais, não há dúvida de que sua inserção nos levantamentos estatísticos realizados pelos órgãos oficiais seja um primeiro passo de suma importância.

Assim como nos demais marcadores sociais que delimitam os estudos de desigualdade intraescolar, debater as questões de espaço a partir da presente proposição não é inviável, pois é certo que gênero, raça e classe social não têm uma única abordagem teórica e metodológica, no entanto, não há dúvida de que são questões essenciais e fundamentais na análise de políticas sociais, e nas decorrentes desigualdades que se estabelecem em sociedades com alto nível de desigualdade como a brasileira.

Tais considerações poderiam ser objeto de reflexão por parte dos sistemas de ensino, das escolas e dos pesquisadores a fim de interferir na ordem vigente, buscando a melhoria das condições de escolarização para todos os alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. L. **A escola pública e o dilema da falta de acessibilidade**: as barreiras arquitetônicas na Escola Centro Educacional Raimundo Pereira – CERP. 2014. 50 f. Monografia (Especialização em Acessibilidade Cultural) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ALMEIDA, C.; ROCHA, L. O. Em Busca de uma Aproximação entre Arquitetura e Educação. **Notandum Libro 13**. CEMOrOC-Feusp/IJI-Universidade do Porto, p. 5-14, 2009.

ALPINO, A. M. S. **O aluno com paralisia cerebral no Ensino Regular**: ator ou expectador do processo educacional? 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ANTUNES, K. C. V. **Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva**. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ANTUNES, K. C. V. Uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 188-203, jul./dez. 2008.

ANTUNES, K. C. V. Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda. **Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História - UFJF**, Juiz de Fora, v. 2, n. 3, p. 54-78, jan./jun. 2016.

AQUINORD, E. C. G.; ARAUJO, E. A. de. Lugar-escola: espaços educativos. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 13, n. 1-2, p. 221-248, mar./ jun. 2013.

ARAÚJO, J. A. Educação e Desigualdade: A Conjuntura Atual do Ensino Público no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**. Ijuí: Editora Unijuí, v. 2, n. 3, p.125-157, jan./jun. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Adequação das edificações e do mobiliário urbano à pessoa deficiente. Rio de Janeiro: ABNT, 1985.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **HISTÓRICO ABNT**. São Paulo: SR Gráfica e Editora, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

AUDI, E. M. M. **Protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas de Ensino Fundamental**. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

AUDI, E. M. M.; MANZINI, E. J. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do Ensino Fundamental**: um guia para gestores e educadores. Marília: ABPEE, 2006.

BASAGLIA, F. **A instituição negada**: relato de um hospital psiquiátrico. Tradução de Heloisa Jahn. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BASAGLIA, F. O homem no pelourinho. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 25, p. 73-95, dez. 1986.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as conseqüências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BENCOSTTA, M. L. A. Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 103-141, 2001.

BERNARDI, N.; KOWALTOWSKI, D. C. C. K. Reflexões sobre a aplicação dos conceitos do desenho universal no processo de projeto de arquitetura. **Anais do ENCAC-ELACAC**, Maceió, p. 155-163, 2005.

BORMAN, G. D.; DOWLING, N. M. Schools and inequality: a multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data. **Teachers College Record**, v. 112, n. 5, p. 1201-1246, 2010.

BOURDIEU, P. F; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1978. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc12-78.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985. Torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 1985. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L7405.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7405.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2000a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm)>. Acesso em: 25 fev.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da**

**União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. Revista e Atualizada. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, p. 100, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 de jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CABRAL, T.; DUARTE, T. Paraná desafia MEC em política de inclusão. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 16 mar. 2010. Educação. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/parana-desafia-mec-em-politica-de-inclusao-exu3sosl9fkitwry8xdy3bjny>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CALADO, G. C. **Acessibilidade no ambiente escolar**: reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal-RN. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

CALDAS, S. J.; BANKSTON, C. L. Multilevel examination of student, school, and district-level effects on academic achievement. **Journal of Educational Research**, Bloomington, v. 93, n. 2, p. 91-100, 1999.

CAMBIAGHI, S. S. Acessibilidade. In: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, p. 163-189, 2016.

CAMPBELL, N. K.; HACKETT, G. The effects of mathematics task performance on math self-efficacy and task interest. **Journal of Vocational Behavior**, p. 149-162, 1986.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CARVALHO, M. P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, F. F. M. **Relação espaço-aprendizado**: uma análise do ambiente pré-escolar. 2000. 169 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CHUDGAR, A.; LUSCHEI, T. F. National income, income inequality, and the importance of schools: A hierarchical cross-national comparison. **American Educational Research Journal**, p. 626-658, 2009.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

CORRÊA, P. M. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

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, 1998.

DEMEUSE, M.; CRAHAY, M.; MONSEUR, C. Efficiency and Equity. In: W. HUTMACHER; D. COCHRANE; N. BOTTANI (Eds.). **Pursuit of Equity in Education**: using international indicators to compare equity policies. New York: Klumer Academic Publishers, p. 65-92, 2001.

DISCHINGER, M. et al. (Org.). **Desenho Universal nas escolas**: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prelo, 2004.

DISCHINGER, M.; BINS ELY, V. H. M.; BORGES, M. M. F. C. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

DOWNEY, D. B.; VON HIPPEL, P. T.; BROH, B. A. Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. **American Sociological Review**, United States, v. 69, n. 5, p. 613-635, 2004.

DOWNING, J. E.; MACFARLAND, S. Z. C. Education and individuals with severe disabilities: promising practices. In: STONE, J. H.; BLOUIN, M. (Eds.). **International Encyclopedia of Rehabilitation**, Buffalo, 2010. Disponível em: <<http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/114/>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

DUARTE, C. R. S.; COHEN, R. Proposta de metodologia de avaliação da acessibilidade aos espaços de Ensino Fundamental. **Anais NUTAU 2006: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade**. São Paulo: USP, p. 1-12, 2006.

ELALI, G. A. **Ambientes para Educação Infantil**: um quebra-cabeça? Contribuição Metodológica na avaliação Pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 2 v. 2002. 305 f. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais e Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 19-57, 2001.

FARIA FILHO, L. M. de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: Editora da UPF, 2000.

FINGER, A. V. A **Educação inclusiva de alunos com deficiência física**: problematizando o corpo no contexto escolar. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

FISHER, M.; MEYER, L. H. Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**, v. 27, n. 3, p. 165-174, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FOREMAN, P. et al. Evaluating the educational experiences of students with profound and multiple disabilities in inclusive and segregated classroom settings: An Australian perspective. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 29, n. 3, p. 183-193, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRAGO, A. V. **Innovación pedagógica y nacionalidad científica**: la escuela Graduada Pública en España (1898 - 1936). Madrid: Ediciones Akal, 1990.

FRAGO, A. V. **Espacio y tiempo, educación e historia**. Morelia: IMCED, 1996.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 59-139, 2001.

FRANÇA, T. H. P. M. **Deficiência e pobreza no Brasil**: a relevância do trabalho da pessoa com deficiência. 2014. 311 f. Tese (Doutorado em Sociologia – Relações de Trabalho, Desigualdades Sociais e Sindicalismo) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FREIRE, M. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GAMORAN, A.; MARE, R. D. Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement or neutrality? **American Journal of Sociology**, p. 1146-1183, 1989.

GEORGIU, S. N. Achievement attributions of sixth grade children and their parents. **Educational Psychology**, p. 399-412, 1999.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIL, M. E. A. Inclusão digital e inclusão social: o papel da acessibilidade. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão**: intenção e acessibilidade. Marília: Fundepe, p. 159-166, 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GONÇALVES, R. C. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 47-57, jul./dez. 1999.

GONZALEZ, R. K. **Educação especial e processos de encaminhamento para sala de recursos**: relações de gênero, cor/raça. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOTTDIENER, M. **A produção social do espaço urbano**. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Edusp, 1993.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012.

GUIMARÃES, A. M. Vigilância – punição e depredação escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 69-75, jan./jun. 1987.

GUIMARÃES, M. P.; FERNANDINO, S. F. Coletânea de Critérios para a Acessibilidade. In: **Projeto Escala Gradativa da Acessibilidade** (fomentado pela CORDE/Ministério da Justiça). ADAPTSE EA UFMG, abril de 2001.

HEYNEMAN, S. P.; LOXLEY, W. A. The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement Across Twenty-nine High-and Low-Income Countries. **The American Journal of Sociology**, v. 88, n. 6, p. 1162-1194, 1983.

HEYNS, B. **Summer Learning and the Effects of Schooling**. New York: Academic, 1978.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016. Brasília: INEP, 2017a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Notas Estatísticas do Censo Escolar 2017. Brasília: INEP, 2018a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: INEP, 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: INEP, 2018b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KOZOL, J. **Savage inequalities**: children in America's schools. New York: Harper Collins, 1992.

LEFEBVRE, H. Space: social product and use value. In: FREIBERG, J. (Ed.). **Critical Sociology**: European Perspective. New York: Irvington Publishers, 1979.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006. [1974].

LEITE, F. P. A. **O município acessível à pessoa portadora de deficiência: o direito à eliminação das barreiras arquitetônicas**. São Paulo: RCS Editora, 2007.

LIMA, M. S. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LLOYD, J. E. V.; WALSH, J.; YAILAGH, M. S. Sex differences in performance attributions, self-efficacy, and achievement in Mathematics: if I'm so smart, why don't I know it? **Canadian Journal of Education**, v. 28, n. 3, p. 384-408, 2005.

LOUREIRO, C. Escola: Espaço de Formação ou de Conformação? **IX Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído**. Foz do Iguaçu: ENTAC, p. 963-970, 2002.

MATOS, K. **Posso brincar com você?** Um estudo da possibilidade de crianças cegas brincarem com videntes sob a ótica do desenho universal. 2007. 284 f. Dissertação (Mestrado em Desenho Industrial) – Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

MILLER, J. A. A máquina panóptica de Jeremy Bentham. In: TADEU, T. (Org.). **O Panóptico**. Tradução de Magno Machado Dias. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 89-126, 2008.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-29, 2002.

MORAES, M. C. **Acessibilidade no Brasil: análise da NBR 9050**. 2007. 166 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MURNANE, R. J. **The impact of school resources on the learning of inner city children**. Cambridge: Ballinger, 1975.

NASCIMENTO, M. F. P. do. **Arquitetura para a educação: a contribuição do espaço para a formação do estudante**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NASSIF, L. A Lava Jato e a influente República dos Arns. **Jornal GGN**, 3 maio 2017. Política. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/a-lava-jato-e-a-influente-republica-dos-arns>>. Acesso em: 11 mar. 2019.



NOGUERA, P. A. Racial politics and the elusive quest for excellence and equity in education. **Education and Urban Society**, v. 18, n. 34, 2001.

NUNES, L. R. O. P.; NUNES, F. P. S. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, p. 269-279, 2008.

OLIVEIRA, R. P. et al. Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 4, p. 19-112, 2013.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Washington: ONU Press, 1975.

ONU. **Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**. Washington: ONU Press, 1993.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU Press, 2006.

ORNSTEIN, S.; ROMÉRO, M. **Avaliação pós-ocupação do ambiente construído**. São Paulo: Studio Nobel, Edusp, 1992.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAULA, A. R. Princípios Gerais. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Org.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, p. 31-33, 2008.

PAULINO, V. C. **Um estudo sobre a acessibilidade física em nove Escolas Municipais do Ensino Fundamental da cidade de Marília-SP**. 2007. 66 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2007.

PEETSMA, T. T. D. et al. Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. **Educational Review**, v. 53, n. 2, p. 125-135, 2001.

PEREIRA, M. M. G. D. P. N. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros**. 2016. 142 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PERSON, E. **Espaços de permanência e passagem: contribuição para a elaboração de diretrizes ambientais e de acessibilidade para o desenho urbano**. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PREISER, W. F. E. Das políticas públicas à prática profissional e à pesquisa de avaliação de desempenho voltadas para o Desenho Universal. Tradução de Sheila Walbe Ornstein, Adriana Romeiro de Almeida Prado, Maria Elisabete Lopes. In: ORNSTEIN, S. W.; PRADO, A. R. A.; LOPES, M. E. (Org.). **Desenho universal: caminhos da acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Anablume, v. 01, p. 19-31, 2010.

RAIMANN, E. G.; RAIMANN, C. Arquitetura e espaço escolar na produção de subjetividades. **Intinerarius**, Jataí, v. 11, n. 5, p. 01-14, jul./dez. 2008.

RALPH, J. Does the Black-White test score gap widen after children enter school? In: C. JENCKS, C.; PHILLIPS, M. (Eds.). **The Black-White test score gap**. Washington: Brookings Institution Press, p. 229-272, 1998.

SANTOS FILHO, G. M. Construindo um itinerário histórico do desenho universal: a normatização nacional e internacional da acessibilidade. In: ORNSTEIN, S. W.; PRADO, A. R. A.; LOPES, M. E. (Org.). **Desenho universal: caminhos da acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Anablume, v. 1, p. 35-43, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Habitação. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano. **Desenho Universal Habitação de Interesse Social: diretrizes do desenho universal na habitação de interesse social no Estado de São Paulo**. São Paulo: CDHU - Superintendência de Comunicação Social, 2010.

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SCHMID, C. A Teoria da produção do Espaço de Henri Lefebvre: Em direção a uma dialética tridimensional. **GEOUSP – Espaço e tempo**, São Paulo, n. 32, p. 89-109, 2012.

SCHNEIDER, D. “Alunos Excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.). **Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 52-81, 1985.

SCHUNK, D. H.; GUNN, T. P. Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. **Journal of Educational Research**, p. 238-244, 1986.

SIMAS, A. Paraná retrocede na inclusão de alunos especiais, aponta censo. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 16 fev. 2009. Educação. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/parana-retrocede-na-inclusao-de-alunos-especiais-aponta-censo-bfhnw2hqr3aewqny2whnlb5u6>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SIMIELLI, L. E. R. **Equidade Educacional no Brasil: Análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011**. 2015. 133 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010.

SOARES, J. F. et al. Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. **Série Debates ED**, Brasília, v. 4, p. 1-77, 2012.

SOARES NETO, J. J. et al. Uma Escala para Medir a Infraestrutura Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOUZA, C. M. de A. GITAHY, R. R. C. Acessibilidade das pessoas com deficiência física. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n. 9, p.16-29, 2012.

SOUZA, P. M. **Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista**. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. M. A reconfiguração do contrato social moderno: novas cidadanias e educação. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, p. 13-24, 2003.

SY, V. A. Gender equality in education: looking beyond parity. Summary of the report on gender and educational achievement. **French-speaking Africa**: study of performances by primary school pupils. Paris: Unesco, 2011.

TAGLIARI, C.; TRÊS, F.; OLIVEIRA, S. G. Análise da acessibilidade dos portadores de deficiência física nas escolas da rede pública de Passo Fundo e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **Revista Neurociência**, Rondinha, v. 14, n. 1, p. 10-14, jan./mar. 2006.

TEIXEIRA, V. P. P. **Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola**: análise de garantias legais em países da América Latina. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Perguntas e Respostas: O que é e como funciona o Fundeb? TPE, 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/12813/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb/>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Paris: Unesco Press, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Madrid: Unesco Press, 1994.

UNESCO. **Carta para o Terceiro Milênio**. Londres: Unesco Press, 1999a.

UNESCO. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: Unesco Press, 1999b.

VEIGA-NETO, A. J. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, p.105-118, 2001.

VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: VELHO, G. (Org.). **Desvio e Divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 11-28, 1985.

VITAL, F. M. P.; QUEIROZ, M. A. Acessibilidade. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Org.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, p. 45-48, 2008.

WOLFF, S. F. S. A arquitetura escolar documentada e interpretada através de imagem. **Seminário Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia**. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 102-109, 1996.