

UMA LEITURA CRÍTICA DA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR À LUZ DO PARADIGMA DA INCLUSÃO

A CRITICAL READING ABOUT THE CONSTRUCTION OF THE SCHOLAR SPACE CONCERNING THE PARADIGM OF INCLUSION

Katiuscia C. Vargas Antunes*

RESUMO:

Este artigo aborda a temática do espaço escolar a partir da perspectiva do paradigma da inclusão, considerando sua edificação e os usos que são feitos deste espaço. O texto procura mostrar como a construção e organização do espaço escolar pode influenciar no processo de marginalização ou inclusão dos indivíduos, em particular, dos alunos com deficiência, visto serem estes, em toda a história da educação, sujeitos marginalizados do sistema escolar. Frente às transformações que vêm se processando na atualidade no âmbito educacional, é imprescindível problematizarmos a escola e a maneira como esta se organiza para possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência. Sendo assim, fazer uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão implica em denunciar toda e qualquer forma de exclusão e marginalização social verificada na instituição escolar.

PALAVRAS-CHAVE:

espaço escolar, educação inclusiva, acessibilidade.

ABSTRACT:

In this article we seek to discuss the scholar space in what it concerns the perspective of inclusion, considering its basis and its usages that take on that space. The text seeks to demonstrate how the construction and organization of such space can have significant influence, either to include or exclude individuals, specially those with disabilities, considering that they have been excluded throughout history. Ahead of the changes that have been taking place in the education system, it is necessary to approach the school and the way it is organized in order to allow the inclusion of students with disabilities. In that way, doing a critical reading about the construction of scholar space concerning the paradigm of inclusion implicates on denouncing every form of exclusion verified on the school.

KEYWORDS:

Scholar space , inclusive education, acessibility.

* Mestre em Educação pela UERJ, graduada em Ciências Sociais pela UFJF e professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO, em Teresópolis/RJ. E-mail: katiuscia.vargas@hotmail.com

*O espaço é fundamental em toda forma de vida comunitária,
o espaço é fundamental em todo exercício de poder.*

(Foucault citado por Harvey 1994, p. 273)

No intuito de realizar uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão é imprescindível explicitar o que entendemos por inclusão bem como nos remetermos a uma discussão acerca do espaço como uma construção social que, por sua vez, é carregado de significados que em boa medida podem funcionar como reguladores da vida social.

A sociedade passou por diversas transformações, desde a fase da exclusão, passando pela integração até chegar ao que hoje é conhecido como o paradigma da inclusão. A fase da exclusão imperou em nossa sociedade por um longo tempo e, em alguma medida ainda hoje se faz presente em nossa sociedade. Esta fase foi marcada por um intenso movimento de marginalização de todos os indivíduos que, seja por questões éticas, estéticas ou de produtividade, se distanciava daquilo que a sociedade estipulou como o padrão ideal de indivíduo. A diversidade humana era encarada como algo negativo, primava-se pelo universal em detrimento do múltiplo. Todo e qualquer tipo de comportamento desviante era cruelmente estigmatizado e, conseqüentemente inferiorizado.

O paradigma da integração, que teve o seu apogeu na década de 60, num momento de intensa luta pelos direitos sociais e civis das pessoas menos favorecidas, estava relacionado diretamente com as crianças deficientes. Neste momento os indivíduos considerados desviantes começaram a ter maior visibilidade na sociedade. Vale destacar que o movimento de integração buscava incorporar à educação regular crianças com deficiência que, por muito tempo, gozaram de um atendimento educacional segregado, paralelo. Conforme nos relata Blanco (2002), a integração está intimamente relacionada à questão da deficiência e foi, promovida, principalmente, pela educação especial. Integração, portanto, é um termo muito mais restrito que inclusão.

Diferentemente da integração, o paradigma da inclusão preconiza não só a inclusão dos portadores de deficiências, mas de TODOS, independentemente de suas condições existenciais. A inclusão se configura na idéia de que:

todos os meninos e meninas de uma comunidade tenham o direito de se educar juntos na escola de sua comunidade, uma escola que não peça requisitos para o ingresso; uma escola que não selecione crianças. O conceito de escola inclusiva é ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e

da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência (MARCHESI citado por BLANCO, 2002, p. 6).

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

No paradigma da inclusão a diferença deve ser encarada como algo positivo, tanto no espaço escolar quanto na sociedade como um todo. No que compete à educação inclusiva, a escola deve ser concebida como um espaço aberto à diversidade, livre de pré-conceitos acerca dos seus alunos. A inclusão deve, conforme descreve Sassaki (1997), constituir-se numa via de mão-dupla, num processo bilateral, em que as pessoas excluídas e a sociedade buscam juntas maneiras de solucionar ou, pelo menos, minorar os problemas enfrentados por tais pessoas. Só assim a equiparação de oportunidades será efetivamente uma realidade.

Importa destacar que a educação inclusiva não se configura numa ação exclusiva da educação especial, mas sim da escola regular. Esta deve ser transformada em sua totalidade para que possa oferecer um ensino de qualidade para todos os que nela se encontram. Corroborando com esta visão de mudança do sistema educacional, Berticelli (2004) vem nos mostrar que é necessário romper com uma visão cartesiana de sujeito e logo com um projeto educacional pautado nos preceitos modernos de padrão e absoluto. No processo educacional, assim como na sociedade como um todo, não existe mais lugar para as metanarrativas e grandes projetos que buscam universalizar a multiplicidade.

É com base na definição de inclusão acima que procuraremos fazer uma leitura crítica da construção do espaço escolar.

No que concerne à abordagem do espaço como sendo um produto social e, admitindo que a escola se configura num espaço socialmente construído, é importante discorrer sobre as maneiras pelas quais o espaço foi sendo estudado ao longo dos anos.

Durante muito tempo estudar o espaço foi uma tarefa exclusiva da geografia. Com o passar dos anos e com o avanço das ciências humanas o espaço e, mais

precisamente a sua construção e organização, passaram a ser um tema freqüente nos debates sociológicos. Muitos são os autores que discutem tal temática na atualidade, entre eles, podemos destacar os trabalhos de Bauman (1997 e 1999), Foucault (2001) e Harvey (1994). Tais autores enfatizam o aspecto social na construção do espaço, principalmente no que concerne ao seu caráter disciplinar e normalizador, comumente utilizado como uma estratégia de poder pela ideologia dominante.

A construção e organização do espaço eram vistas sob uma ótica essencialmente física, o que impedia uma análise que o considerava um produto social, reconhecendo sua construção e organização como um processo dialético. Numa tentativa de avançar para além da visão física da construção do espaço, filósofos, sociólogos e alguns geógrafos passaram a encará-lo como socialmente construído, cuja organização e sentido são produtos das experiências e transformações sociais. Ilustrando tal afirmativa, Lefebvre (citado por Soja, 1993, p. 102) estabelece que:

O espaço não é um objeto científico afastado da ideologia e da política; sempre foi político e estratégico. Se o espaço tem uma aparência de neutralidade e indiferença em relação a seus conteúdos e, desse modo, parece ser “puramente” formal, a epitome da abstração racional, é precisamente por ter sido ocupado e usado, e por já ter sido o foco de processos passados cujos vestígios nem sempre são evidentes na paisagem. O espaço foi formado e moldado a partir de elementos históricos e naturais, mas esse foi um processo político. O espaço é político e ideológico. É um produto literalmente repleto de ideologias.

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

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

Explicitando o caráter social da construção e organização do espaço, Harvey (1994) afirma que o processo de ocupação espacial traz em si o traço e a marca das intenções humanas. O mesmo autor também destaca a importância de se avaliar

qual o impacto que a organização do espaço pode provocar no cotidiano das pessoas. Diz ele:

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

Inserir-se na discussão acerca da construção social do espaço o fato de que, na modernidade, o domínio espacial tornou-se um dos grandes desafios para que determinado Estado ou classe garantisse a soberania de seus poderes. O controle do espaço constitui-se numa arma fundamental para o exercício de poder e a disseminação da ideologia dominante. De acordo com Bauman (1999), a modernização do espaço significa torná-lo legível e transparente, a ponto de poder ser administrado e controlado por aqueles que detêm o poder. Complementando este pensamento Marques (1999/2000, p. 74) estabelece que:

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

Para que o controle sobre o espaço pela classe dominante fosse realmente efetivo era necessário a visibilidade de todas as suas partes e das pessoas que a compunham. Daí a importância dada ao modelo do panóptico descrito por Foucault (2001). Na análise de Bauman (1999) o panóptico configurava um espaço artificial com o objetivo de manipular e reorganizar intencionalmente a transparência do espaço enquanto relação social e enquanto relação de poder. A partir da disposição espacial é possível apreender com precisão o papel que as pessoas desempenham na trama das relações sociais.

Foucault (2001) ao trabalhar a temática do espaço na sociedade moderna, explicitando o modelo do panóptico de Bentham, uma prisão em que a arquitetura exprime uma nova tecnologia de poder baseada no regime disciplinar característico da modernidade, afirma que tal estratégia de ordenação do espaço e logo de exercício de poder, passou a fazer parte do cotidiano de diferentes instituições como hospitais, fábricas, prisões, conventos e escolas.

A construção e organização do espaço na sociedade moderna primavam pela ordem e racionalização do mesmo. Desta forma cada pessoa deveria ocupar um

determinado lugar no espaço, ocupação esta que se efetivava através de estratégias de exercício do poder por parte dos que o detinham. Neste processo, a disciplina imperava como uma das maiores tecnologias de organização espacial.

Poderosa quanto ao controle e a organização dos corpos no espaço, a disciplina foi capaz de produzir sobre estes tipos diferentes de individualidade que, no conjunto, garantem o funcionamento perfeito do corpo social. Foucault (2001, p. 141), assinala que a disciplina produz quatro diferentes tipos de individualidade cada qual com as seguintes características, a saber: “é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças)”. Para conseguir produzir tais individualidades, a disciplina utiliza quatro importantíssimas técnicas: construção de quadros, prescrição de manobras, imposição de exercícios e, por fim, organização de táticas para realizar a combinação das forças.

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

Na perspectiva de delimitação do espaço de atuação dos indivíduos, é inegável a designação de lugares marginais para aquelas pessoas também consideradas marginais e desviantes.

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 idéia de patologia social. Este é baseado em noções de “disfunção”, de “doença” em relação à sociedade em que o desviante está inserido.

Desse modo, reafirmando o pensamento de Schineider (1985) o desvio é criado pela sociedade, ou seja, determinado indivíduo é desviante porque o rótulo de desvio foi a ele, com sucesso, sobreposto. O desvio é uma espécie de veredicto que a sociedade delibera sobre o indivíduo. Sant’Anna (citado por Marques, 1994, p. 41) identifica duas maneiras de se detectar o desviante, ou como o autor chama, o anormal:

O critério ontológico e o critério estatístico. No primeiro caso, a identificação se dá quando o indivíduo desviante se afasta do modelo ideal, enquanto que no segundo caso, o desviante não se enquadra estatisticamente nos padrões majoritários de uma determinada cultura.

É, pois, na sociedade que se manifestam as diversas formas de preconceito e/ou aceitação daqueles que se apresentam como diferentes. 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 idéia de subalternidade e inferioridade por parte dos desviantes, passando estes, a aceitar esta divisão como se fosse algo absolutamente natural. A introjeção do desvio caracteriza, em última instância, o sucesso do sistema de dominação.

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

A idéia de marginalização daquelas pessoas que se distanciam, por qualquer motivo dos padrões de normalidade, fica clara no pensamento de Bauman (1999, p. 44), quando este autor, ao fazer uma descrição do que o conceito moderno do espaço julgava como uma cidade perfeita, explicita que:

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”.

O espaço da cidade deveria ser, segundo a concepção moderna, perfeitamente estrutural e belo. Um lugar onde cada um exercesse o seu papel dentro das possibilidades que lhe eram dadas, de forma a não perturbar a ordem vigente e, conseqüentemente, não se configurasse numa ameaça ao poder da classe dominante. A idéia de desvio é, assim, um dos mecanismos utilizados no processo de ocupação do espaço social.

Colocar o outro numa situação de anormalidade, fora dos padrões e regras preestabelecidas como “normais”, significa criar o estigma do “anormal”. Valendo-se desta estratégia, a classe dominante, através da transmissão de sua ideologia, produz um discurso, uma verdade, que faz prevalecer cada vez mais a dicotomia entre o “normal” e o “anormal”.

Em decorrência de tal dicotomia e da necessidade de uma sociedade cada vez mais “perfeita” surge um movimento que marcou a sociedade moderna: a

institucionalização. Este processo colocava à margem da sociedade e conseqüentemente da instituição escolar todos aqueles que se distanciavam dos padrões estabelecidos como “normais”. Um dos expoentes da anormalidade eram os loucos, os desarrazoados. Estes formavam um grupo no qual residiam a ignorância e a negação da razão.

O louco, um dos componentes do largo grupo dos desatinados, foi o grande alvo dos internamentos que tinham por finalidade excluir tais indivíduos do espaço social. A criação de hospitais-gerais possibilitou a exclusão dos libertinos, devassos e blasfemadores do convívio social. Internadas, essas pessoas eram submetidas à correção por meio de castigos e severas punições. Conforme explicita Foucault (1997) esses estabelecimentos mais se pareciam com prisões.

Com o desenvolvimento da ciência e do saber médico, a loucura vai ser alvo de tratamento, tendo este que ser ministrado no interior dos hospitais psiquiátricos. Mantendo o louco fora do convívio social, a loucura vai ser tratada num nível simbólico. De acordo com o que descreveu Basaglia (1985) o doente mental no interior dos manicômios foi submetido à condição de passividade e objetividade imposta pela estrutura autoritária, coercitiva e hierárquica característica das instituições psiquiátricas.

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

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

Compartilhando do pensamento de Marques (1994), a institucionalização seja da deficiência ou dos demais comportamentos tidos como desviantes, consiste numa estratégia que visa garantir a constituição de uma sociedade “perfeita”. Sob a máscara de atender às necessidades dos deficientes, a instituição se presta mais a atender às necessidades da sociedade dos indivíduos considerados “normais”. 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” (D’ANTINO, 1998, p. 50).

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

A arquitetura voltada para o exercício da vigilância e do controle era comum à instituição escolar. A função do projeto arquitetônico da escola e até mesmo das cidades, não era confeccionado simplesmente para ser visto, mas para permitir o controle e tornar visíveis todos o que nela se encontram.

Mais do que controlar, a arquitetura teria a função de transformar os indivíduos. Nas palavras de Foucault (2001, p. 144), “o velho esquema do encarceramento e fechamento [...] começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências”.

A vigilância hierarquizada constituiu, pois, uma das maiores invenções do século XIII. Em decorrência dela o poder disciplinar configurou-se num sistema integrado. 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 efetuam 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).

No âmbito de todo este processo de organização espacial através 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. Este processo visa, certamente, reduzir os desvios. Confirmando tal afirmação, Foucault (2001, p. 64-5) explicita que:

O que o século XIII 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.

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

Partindo da constatação de que a escola é uma instituição nascida na modernidade, esta traz consigo traços marcantes das práticas sociais desta época. Sendo assim, fazer uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão implica em denunciar toda e qualquer forma de exclusão e marginalização social verificada na instituição escolar.

É inegável que a construção do espaço não se constitui num processo estático, mas dinâmico, portanto, temos que considerar que a escola esteve se modificando de acordo com as exigências dos diferentes períodos históricos. Ela, muitas vezes, esteve a serviço de uma classe dominante que tinha por objetivo difundir sua ideologia. Althusser (1980), um grande crítico da educação, afirma que o Estado lança mão de variados aparelhos ideológicos para garantir sua soberania. Dentre estes, o autor cita a escola como sendo um poderoso aparelho ideológico do Estado. Segundo ele, a escola é o aparelho ideológico do Estado colocado em posição dominante pela sociedade capitalista madura. Althusser (1980, p. 66-7) relata que:

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.

Assim, fica evidente a influência que o contexto social exerce sobre o espaço escolar, seja no sentido de manter ou proporcionar a transformação da ordem vigente.

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, diante das exigências da sociedade moderna e da emergência de uma classe burguesa detentora do poder, a escola, na maioria das vezes, assume o papel de transmitir valores condizentes com tal sociedade; e a construção do espaço escolar, na perspectiva da análise aqui pretendida, está intimamente relacionada com tal afirmativa.

O espaço escolar, tal qual conhecemos hoje, apresenta-se como um local altamente fragmentado, estratificado e, principalmente excludente. Isso se dá em função de toda uma construção social fortemente marcada com heranças da modernidade.

É sabido que a idéia de padrão, universal e homogêneo são características marcantes da modernidade e foram sobre estes pilares que a escola foi pensada e construída. Foi para um padrão de aluno tido como “normal” que a escola, da forma como se apresenta, foi projetada. Fatalmente todos aqueles que se distanciavam do padrão preestabelecido socialmente como “normal”, particularmente, os portadores de deficiência, ficavam à margem do sistema educacional.

Diante de tal constatação, apreende-se, então, que para um padrão de aluno “normal” a escola deveria funcionar muito bem, todavia, a falência desse sistema se evidencia hoje, mais do que nunca, na dura realidade vivida por todos aqueles que são alijados do sistema educacional, sejam estes portadores de deficiência, pobres, negros, trabalhadores rurais e tantas outras categorias marginalizadas da sociedade.

Todas as estratégias até aqui descritas para organizar o espaço social (controle, vigilância e disciplina) podem ser, também, identificadas no interior da escola. Neste sentido, a fragmentação do espaço escolar é algo estrategicamente pensado e construído. A partir da fragmentação do espaço, do quadriculamento e da localização precisa dos corpos, o controle e a disciplina são exercidos com mais eficácia. A esse respeito, Foucault, (2001) destaca que através da estratégia do quadriculamento são criados verdadeiros quadros vivos que funcionam simultaneamente como técnica de poder e processo de saber. Nas suas palavras, “trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de se lhe impor uma ordem” (p. 127).

A repartição em quadros tem como função tratar a multiplicidade por si mesma. Esta estratégia possibilita a caracterização do indivíduo e é a base para uma microfísica do poder, que também pode ser denominada de poder celular.

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

passam a vigiar a si mesmo e aos outros. Este efeito é o que Foucault (2001) chamou de panoptismo.

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

Juntamente com a fragmentação do espaço escolar está a sua estratificação. No interior das escolas, seja pela distribuição das classes ou outras maneiras de ocupação espacial, fica evidente o lugar destinado às pessoas mais privilegiadas e àquelas menos favorecidas. Tal fato pode revelar claramente o movimento de estratificação e até mesmo de exclusão praticado pela escola. Ao definir o espaço de ocupação de determinadas classes, também fica definido o espaço de possibilidades de atuação dos alunos que dela fazem parte. Assim, se uma classe considerada mais “atrasada” ou uma classe especial fica localizada nos fundos da escola, apreende-se, então, que os alunos dessas turmas são inferiores ao das classes consideradas mais “adiantadas” e, por isso mesmo, devem ocupar espaços inferiores e desprivilegiados, ao passo que a designação de lugares melhores e mais amplos às classes compostas por alunos tidos como modelos evidencia a posição de superioridade na qual estes se encontram e, até mesmo, os professores dessas classes.

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

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

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

A acessibilidade dos alunos nas escolas é assegurada pela Resolução CNE/CEB, N° 2 de 11 de setembro de 2001, em seu Artigo 12°, que assim versa:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades

educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras de comunicação, provendo as escolas de recursos humanos e materiais necessários.

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

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

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

São em construções projetadas para um tipo ideal, “normal” de indivíduo que se materializa a segregação de tantos outros. De acordo com Marques (1999/2000, p. 81),

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

Numa sociedade que prima pela eficiência e pela perfeição, os portadores de deficiência são cada vez mais colocados à margem.

A cada dia que passa, os alunos, especialmente os portadores de deficiência e os de classe baixa, se vêem impedidos de freqüentar a escola, mas não só esta como também outros lugares públicos, pois se deparam com barreiras arquitetônicas e sociais às vezes intransponíveis. Isso é determinante das relações que se estabelecem entre estes alunos e os demais bem como suas relações fora do espaço físico da escola. Às

vezes de maneira sutil, outras de forma voraz, o espaço serve para classificar, hierarquizar e segregar determinadas camadas sociais.

Nos últimos anos a escola instituiu uma política educacional pautada numa visão normalizadora, ou seja, numa adaptação que é adequar-se ao padrão do outro, previamente determinado. Neste sentido, a fim de se efetivar esta política educacional a escola passou a fazer uso de mecanismos e estratégias para tornar o aluno cada vez mais próximo daquilo que se convencionou como o padrão. Existem regras que visam garantir a disciplina, a ordem, outras que tem a finalidade de classificar e selecionar os alunos e algumas que procuram, claramente, excluir os alunos desviantes do convívio com os demais. Estas estratégias empregadas pela escola configuram um espaço fragmentado onde os “melhores” se privilegiam e os “piores” são marginalizados. Nas palavras de Sant’Anna (1988, p. 23),

Numa sociedade capitalista existe um processo constante de alienação e reprodução das relações sociais de produção capitalista. A escola contribui para este processo na medida em que se caracteriza pelos altos índices de repetência, de evasão e pelo limitado número de vagas nas escolas oficiais em relação ao número de crianças em idade escolar. Este processo de seletividade empreendido pelo sistema educacional brasileiro encontra suas causas na maneira como a escola lida com os alunos das classes populares: linguagem, normas, conteúdos e cartilhas escolares retratam os modos de vida da classe dominante, sua forma de vestir, falar, de se relacionar com o outro.

Partindo deste pressuposto os alunos desviantes ficam cada vez mais distantes dos padrões estéticos e de produtividade predeterminados pela ideologia dominante.

Com a instauração do paradigma da inclusão, já estão sendo vislumbradas algumas mudanças no âmbito escolar com relação ao tratamento das categorias socialmente marginalizadas. É preciso, todavia, ter clareza de que a maneira como a sociedade trata os desviantes retrata, de acordo com Marques (1994, p. 104) o seu grau de maturidade cultural. Nas suas palavras, “Isto fica evidente quando os princípios de normalização, individualização e integração norteiam o estreitamento do abismo social que separa o mundo dos ditos normais do mundo ideologicamente construído para os excepcionais”.

Portanto, as transformações necessárias para que ocorra uma verdadeira inclusão social não devem se resumir apenas à inserção dos desviantes na escola ou na sociedade como um todo, nem a adaptações arquitetônicas nos prédios e lugares públicos. O processo de inclusão implica em uma mudança de atitude de toda a sociedade, entendendo que a deficiência ou o desvio não resumem toda a personalidade de uma pessoa, nem tão pouco podem ser determinantes de suas condições físicas, sociais e existências.

Segundo Carvalho (2000, p. 21),

A inclusão sustenta-se em três princípios, que são, a autodeterminação, a participação e o acesso e exercício do poder e, no caso da escola, somente se efetiva com os alunos uns com os outros, em produção, em cooperação, ou seja, na construção coletiva do conhecimento.

Tendo em vista a diversidade cultural, econômica, social e existencial da sociedade atual, o modelo educacional vigente precisa ser questionado no que tange a proporcionar uma educação de qualidade e mais humanista. É necessário uma revisão da educação como um todo para que a diversidade humana possa ser efetivamente contemplada. Fazendo uso das palavras de Carmo (citado por Marques, 1994, p. 105):

De que adianta ficarmos fazendo discursos sobre integração, auto- realização, formas de diminuir a discriminação etc se estas separações e desigualdades são produtos da própria relação entre os homens no processo de organização social do capitalismo. O deficiente, como o negro, ou a prostituta, ou o homossexual e até mesmo as mulheres, são discriminados não apenas pelo estigma que representam, mas pela necessidade social de manutenção da ordem moral, religiosa, econômica e política estabelecida.

Assim, é preciso que ocorram transformações profundas e concretas na estrutura do sistema educacional, começando por uma reestruturação do espaço escolar, sua arquitetura, organização e funcionalidade, passando por uma transformação das práticas pedagógicas e dos valores vigentes, pois um espaço que pretende ser educacional deve primar pelo respeito e aceitação da diferença e pela possibilidade de construção e transformação de conhecimento.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. Martins Fontes.1980.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- _____. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BASAGLIA, Franco. **A instituição negada**: relato de um hospital psiquiátrico. Coordenado por Franco Basaglia. Trad. Heloisa Jahn. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. [2002]. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/educação.htm>>. Acesso em: 04/05/2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB, N° 2 de 11 de setembro de 2001.
- CARVALHO, J. L. de. **Inclusão: direito singular e compromisso plural**. AMAE Educando. Belo Horizonte. n.293, p.21, agosto, 2000.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HARVEY, David. **A Condição Pós- Moderna**. 4 ed. São Paulo: Ioyola, 1994.

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

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

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

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

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

SCHNEIDER, Dorith. "Alunos Excepcionais": Um Estudo de Caso de desvio. In: VELHO, G. (org). **Desvio e Divergência**: uma crítica da patologia social. 6º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. p. 52-81

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