

ESPAÇO ESCOLAR: UM ELEMENTO (IN)VISÍVEL NO CURRÍCULO

*Solange Lucas Ribeiro**

RESUMO — Neste artigo, analisa-se a relevância do espaço escolar para a prática pedagógica e para o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. O espaço escolar é visto como uma fonte de experiências e de aprendizagem que, em sua materialidade, está impregnado de signos, símbolos e marcas que comunicam e educam; a sua produção, distribuição, posse e usos têm um importante papel pedagógico. Esse espaço é considerado um elemento significativo do currículo oculto, mas tem sido negligenciado.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço escolar; Currículo oculto; Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a noção de espaço foi sendo reconstruída, ressignificada, enriquecida, deixando de ser vista apenas em sua dimensão geométrica, para assumir também a dimensão social. Nessa trajetória, a Geografia tem contribuído bastante, ajudando a desvendar os significados do espaço na vida social e a ir além da paisagem [aspecto visível da realidade], da aparência, em busca da essência, ou seja, da lógica que está inserida em cada uma, e dos processos e fatores que lhe deram origem. O espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais.

Os espaços de vivência [a casa, a escola, o bairro] representam uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação das

* Prof. Assistente (DEDU/UEFS). Mestre em Educação Especial (UEFS/CELAAEE/Cuba).

E-mail: solucas@ig.com.br

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação. Tel./Fax (75) 3224-8084 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: edu@uefs.br

primeiras estruturas cognitivas; e em sua materialidade, propiciam experiências espaciais que são fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo (PIAGET, 1970). Além disso, esses espaços têm um sistema de valores implícitos que poderão contribuir, ou não, para que o espaço transforme-se em lugar, propiciando laços afetivos, sentimento de identidade, e de pertencimento.

Sendo assim, o espaço escolar é um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e exclusões. É, portanto, um elemento significativo do currículo, aqui entendido em uma perspectiva mais crítica que contempla o conceito de currículo oculto, ou seja, normas e valores que, embora não estejam explícitos são, efetivamente, transmitidos pela escola.

Na contemporaneidade, em que se buscam novos paradigmas para a educação, uma escola inclusiva, plural, que seja capaz de atender adequadamente as necessidades de seus alunos, independente de suas diferenças, a questão do espaço adquire uma importância ímpar, sobretudo, para os alunos com deficiências físico-motoras, sensoriais, etc.

A partir da LDB n. 9 394 /1996, os alunos com necessidades educacionais especiais passam a ser atendidos na rede regular de ensino, assim, um novo e grande desafio emerge no espaço escolar. Como atender a uma gama tão diversificada de alunos com deficiências: físicas, auditivas, mental, visual, múltipla, com as inúmeras barreiras arquitetônicas e sociais que se fazem presentes no cotidiano escolar? A formação docente prepara o professor para o atendimento às diferenças? Os currículos atendem à diversidade? Quais os ajustes necessários ao ambiente escolar, para a efetividade da inclusão?

Essas questões têm provocado discussões e inquietações nos docentes que compõem o Núcleo de Formação de Professores (NUFOP) e no intuito de contribuir para que o processo de inclusão possa transcender da reflexão à ação, busca-se, neste artigo, analisar e ressaltar a relevância do espaço escolar para a prática pedagógica, sobretudo, para a inclusão de alunos com deficiências.

A DIMENSÃO EDUCATIVA DO ESPAÇO

O espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidades, ou de limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar docente e discente.

O espaço material é um pano de fundo onde as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. Através dessa qualificação, o espaço físico adquire uma nova condição: a de ambiente. (LIMA, 1989). Em consonância com o pensamento do referido autor, Frago (1998, p.63) diz que: “essa tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos”.

Considerando assim, a grande relevância do espaço para a vida do homem e a sua dimensão educativa, o espaço/ ambiente escolar, recorte temático dessa pesquisa,¹ adquire uma fundamental importância e para estudá-lo, é preciso considerá-lo como parte integrante de um contexto macro e como um reflexo das representações sociais [conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes partilhadas por um grupo a respeito de um dado objeto social. Pois, como afirma Wolff (1996, p.105):

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.

Portanto, o espaço aparentemente estático é fruto de um processo dinâmico de uma rede de relações, da forma como o Estado atua através das políticas públicas e de como as diversas

classes sociais fazem-se representar no poder político. Por isso, segundo Foucault (1979), ao se analisar a história dos espaços, faz-se, simultaneamente, a história dos poderes e é surpreendente ver, como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer, como um problema sociopolítico.

Assim, o espaço nosso de cada dia é carregado de significados compartilhados e expressos nas práticas sociais, e isso explica, de certa forma, o descaso que permeia muitos dos espaços escolares, públicos, destinados aos segmentos sociais que têm pouco poder de pressão.

Uma análise desses espaços, nas últimas décadas, sobretudo a partir de 60, quando as mudanças foram mais significativas para atenderem a crescente demanda escolar, decorrente do rápido crescimento demográfico e do processo de industrialização, demonstra que o país não estava preparado para atender às necessidades emergentes, pois sempre negligenciara a educação, e assim, começam as improvisações. Nas décadas de 60 e 70, surgiram e proliferaram as salas emergenciais em containeres, em barracões de madeira e a construção de escolas de baixo custo, de caráter provisório, mas que ainda funcionam, além de outros arranjos, para minimizarem as filas nas escolas e evitarem prejuízos políticos.

Na década de 80, surge uma nova concepção em termos de ambiente escolar, são os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) que buscavam, não só mudanças arquitetônicas [projeto a cargo do famoso arquiteto Niemayer], como também pedagógicas, com atendimento em dois turnos em que os alunos receberiam a educação formal e complementar. Entretanto, essa experiência foi restrita ao Rio de Janeiro e teve vida muito efêmera.

Na década seguinte, com objetivos similares aos dos CIEP, mas, de âmbito nacional, foram construídos os Centros de Atendimento Integral à Criança (CAIC) que não chegaram a se popularizar em virtude do *impeachment* do presidente em cujo mandato tal proposta se articulou.

Na Bahia, em período recente, [a partir de 1999], foram e continuam sendo construídos os “Colégios Modelos” que, em termos de concepção arquitetônica, são de boa qualidade,

contemplam alguns requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiências, são confortáveis e até sofisticados.

Esses exemplos constituem iniciativas isoladas e desvinculadas de um projeto político-pedagógico mais amplo e, por conta disso, não têm continuidade, não atingem os objetivos declarados e acabam rendendo apenas dividendos políticos.

Observa-se que, em geral, as edificações escolares são de má qualidade e não atendem aos mínimos requisitos de conforto ambiental. Algumas escolas funcionam em torres de igrejas, casas alugadas e prédios pré-fabricados em condições extremamente precárias. Verifica-se um excesso de tolerância, quanto aos espaços escolares, principalmente, aos das redes municipais. A baixa qualidade do ambiente escolar é geralmente atribuída à urgência e aos custos implicados. Entretanto, sabe-se que subjacente a isso, está a pouca importância dada às escolas destinadas às classes populares. Como observa Lima (1989, p.37).

As escolas nas áreas centrais, até por serem geralmente construídas na época em que só as elites tinham acesso à educação, eram providas de espaços adequados para a leitura e para a recreação. À medida que as camadas populares, em massa, conquistaram o direito à educação, os espaços escolares passaram por um processo de emagrecimento. Desapareceram os laboratórios, a biblioteca, o antigo salão ou auditório e o próprio galpão destinado ao recreio passou a ser dimensionado para o sistema de rodízio.

Quanto a essa lógica vigente na sociedade, à qual se refere a autora, de se construir ou conceder os espaços de acordo com o grupo ao qual se destina, um fato serve para ilustrar bem essa triste realidade, nas escolas regulares, onde há classes especiais, essas ocupam sempre as salas menores e de pior localização na escola, retratando assim a forma como a sociedade percebe e concebe a educação especial. Alves (1998, p. 12) explicita claramente essa questão:

Em cada pesquisa sobre o cotidiano da escola que coordenava, em cada trabalho que aí realizava, ia ficando mais claro, estranhamente mais claro, que aquele espaço - o escolar- daria pistas importantes sobre o não explícito na escola, naquilo que entre nós que trabalhamos no campo curricular, convencionamos chamar de currículo oculto.

Analisar o ambiente escolar é uma necessidade premente, uma vez que esse tem sido negligenciado, inclusive, pela iniciativa privada cujos prédios escolares, na maioria das vezes, não contemplam sequer as condições básicas de conforto ambiental e de segurança. A inobservância dessa unidade organismo-ambiente e dessa relação dialética ambiente/comportamento tem reflexos muito negativos para os alunos. Estudos revelam que o ambiente físico, a sua estrutura e as significações simbólicas determinam, em grande parte, as experiências da criança, seu aprendizado e desenvolvimento. Sabe-se que, embora a qualidade de vida e a qualidade do ambiente não dependem só das características físicas, essas têm um papel muito importante. Moore (1992) afirma que pesquisas realizadas comprovaram que, quando as crianças ficam em espaços muito restritos, os comportamentos tornam-se mais agressivos, destrutivos, e a interação diminui.

Entretanto, apesar dos estudos e descobertas, nessa área, ainda é perceptível o hiato que existe entre o nível de conhecimento e a realidade expressa nas edificações escolares.

A construção de um espaço escolar exige a observância de inúmeros critérios, como: a localização, onde se deve observar os fatores geográficos favoráveis [posição do sol, clima, topografia do terreno, demanda populacional, acesso a transporte, ruas menos barulhentas, etc.] a conformação que se refere a forma, a disposição, aos elementos simbólicos; as dimensões pedagógicas, administrativas, recreativas; a funcionalidade, etc. É conveniente ressaltar que não se trata aqui de resgatar aqueles projetos dos médicos-higienistas, do tempo do império; ou de projetos megalomaníacos; mas, simplesmente, de observar os princípios de higiene escolar que abarcam múltiplos aspectos e conteúdos voltados para a efetividade e a eficácia do processo docente-

educativo, e dos fatores: biológicos, físicos, psíquicos e sociais que incidem no crescimento, desenvolvimento e capacidade de trabalho de alunos e professores.

Essa preocupação com o ambiente escolar, objeto de estudo desta pesquisa, é de grande significação social, sobretudo, nesse momento em que se inicia o processo de inserção dos alunos com necessidades educativas especiais, na rede regular de ensino; pois embora o espaço escolar seja de suma importância para todos, é condição básica para o alunado com deficiências físicas, sensoriais, etc.

De acordo com Escolano (1998, p. 27, 45),

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto...

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. [...].

Sendo assim, o espaço escolar, nas atuais circunstâncias, é deseducativo, principalmente para os alunos com deficiências físicas, sensoriais e mentais, na medida em que lhes são negadas as condições mínimas de acessibilidade, autonomia e de interação.

A acessibilidade refere-se ao direito que o cidadão tem de ter acesso aos lugares, às pessoas e às atividades humanas. É a possibilidade de interagir com o ambiente em que se vive, portanto tem um sentido mais amplo e não se limita às barreiras arquitetônicas. O acesso fácil ao espaço escolar é condição básica e primordial para a inclusão, sobretudo para os alunos com deficiências que, devido a etiologias variadas, apresentam comprometimento da mobilidade, da coordenação motora, do senso de orientação que dificultam, ou impedem, o acesso a determinados lugares e serviços, principalmente quando a Norma Brasileira Regulamentadora - NBR 9050 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 1994), deixa de ser cumprida.

É conveniente ressaltar que, em termos de jurisprudência, relativa ao uso dos espaços públicos, pelas pessoas com deficiências, o Brasil está avançado, porém, em se tratando da aplicabilidade, está bastante atrasado. Nas escolas pesquisadas, nenhuma das leis existentes sobre a acessibilidade é cumprida e há um total desconhecimento sobre as mesmas por parte de diretores, professores e dos próprios alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Verifica-se ainda a omissão por parte da Secretaria da Educação e também de outras instâncias fiscalizadoras.

Dentre os aspectos constitutivos do espaço físico escolar, merecem destaque o conforto ambiental [conjunto de situações térmica, acústica, visual, segurança, etc que propicia sensação de bem-estar aos usuários de um ambiente], para os alunos em geral; e a questão da acessibilidade e autonomia para os alunos com deficiências. A inobservância dessas condições constitui a principal causa de sintomas diversos e desagradáveis, como: a fadiga, desconcentração, desânimo, etc. (SANTOS et al, 1998). Por conta disso, a área de conforto ambiental começa a ganhar força nas áreas responsáveis por pensar, projetar e construir os espaços escolares.

Considerando que a maior parte do Brasil [92%] localiza-se na zona tropical e, por conta disso, é bem iluminada, aquecida e apresenta altas temperaturas, praticamente durante o ano todo, é necessária uma maior preocupação com o desconforto térmico, por parte de administradores, projetistas, diretores, professores na construção e nas reformas das escolas; pois esse problema é, muitas vezes, agravado pelos materiais utilizados na construção [que provocam inércia térmica], bem como pela forma arquitetônica das escolas. A forma da edificação tem grande influência no conforto ambiental, visto que interfere diretamente nos fluxos de ar do interior e do exterior e, também, na quantidade de luz e calor recebidos pelo prédio. Esse aspecto tem sido desconsiderado, e são freqüentes, por medidas de economia, coberturas de escolas com telhas de fibrocimento amianto que absorvem o calor e transformam as salas de aulas em verdadeiras estufas, motivo de freqüentes queixas de alunos e professores.

Outro aspecto de fundamental importância para a realização das tarefas de sala de aula é a iluminação, que deve ter intensidade e direcionamento adequados, propiciar boa definição das cores, e ausência de ofuscamento, para que o aluno possa desenvolver suas tarefas visuais de leitura e escrita, com o máximo de acuidade visual e o mínimo de esforço e de riscos à sua vista. De preferência, deve-se utilizar a iluminação natural que permita às pessoas maior tolerância à variação do nível de iluminação. No Brasil, apesar da Associação Brasileira de Normas Técnicas [ABNT- NB 57], fixar as iluminâncias mínimas para cada tipo de tarefa visual, no ambiente escolar isso não tem sido observado, propiciando o cansaço, dor de cabeça e irritabilidade em seus usuários.

Além do conforto térmico e lumínico, outro item de relevância é a acústica. Pesquisas comprovam que estímulos sonoros inadequados propiciam dificuldades de aprendizagem, devido à ininteligibilidade do som, à dificuldade de comunicação professor/aluno. Nas áreas escolares, os valores recomendáveis, em decibéis [dB], são: de 40 dB, para as salas de aula, e de 70 dB, para outras dependências.

Por conta disso, os projetos de construção e/ou reformas das escolas devem contemplar estudos dos possíveis ruídos que possam afetar a boa acústica do ambiente, para que sejam colocadas barreiras que impeçam a passagem desses ruídos indesejáveis. Na avaliação da qualidade acústica, devem-se observar as características internas do ambiente, como: forma, dimensões e absorção das superfícies que interferem na inteligibilidade e reverberação do som, [persistência do som no recinto, depois de cessada a emissão]; e características dos ruídos, quanto à intensidade, ao tipo, à duração e à qualidade. A localização da escola tem grande influência, quanto à produção dos ruídos externos.

Nas escolas pesquisadas em Feira de Santana, os níveis estavam bem acima dos recomendados; em algumas salas de aulas, inclusive com a presença do professor, registraram-se até 85 dB; porém todo esse ruído era de origem interna, proveniente dos corredores e das próprias salas [os alunos falavam alto e ao mesmo tempo]. Isso é bastante preocupante,

sobretudo nas salas onde há alunos com resíduo auditivo que fazem uso de aparelhos e, também, alunos com deficiência visual que dependem, basicamente, da audição, precisam gravar as aulas e a gravação torna-se ininteligível por causa do excesso de barulho.

Em quaisquer circunstâncias, os ruídos [internos e/ou externos], em excesso, levam a uma série de patologias, tais como: excitação, estresse, insônia, úlceras no estômago, fadiga, neuroses, náuseas e surdez precoce, etc. Além disso, ainda aumenta a incidência de crianças nervosas e agressivas; aumenta o número de acidentes e diminui o rendimento escolar. (GRAVIÉ; GONZALEZ; HECHEVERRIA, 1985)

Além dos fatores físicos já analisados, outro componente muito importante do ambiente escolar é o mobiliário que deve permitir o desenvolvimento das atividades de ensino e ser cômodo para o aluno que está atravessando uma importante fase de seu desenvolvimento. Quando o mobiliário não leva em conta as características antropométricas do aluno e não se ajusta às suas demandas, provavelmente, surgirão transtornos posturais [lordose, escoliose, cifoescoliose] e cansaço, com sérias conseqüências para a sua vida futura. Essa má postura, em geral, decorre dos assentos inadequados [altura, largura, comprimento, etc.] aos quais o aluno tem que se adaptar. As carteiras devem garantir comodidade ao aluno nos pontos de apoio fundamentais, como: espáduas, glúteos, músculos, pés, antebraço e quando isso não acontece, gera incômodo.

Experiências realizadas demonstram que o incômodo faz-se sentir, quando as pessoas ficam sentadas, por mais de duas horas; depois de três horas, ocorre o intumescimento; e a partir de cinco horas, começam as dores. Também, após quatro horas, o fluxo sangüíneo começa a ser dificultado e há diminuição do rendimento cardíaco e do intercâmbio circulatório (GRAVIÉ; GONZALEZ; HECHEVERRIA, 1985). Tudo isso, associado à pressão sobre os tecidos glúteos, acelera a fadiga física e esta, por sua vez, provoca a fadiga intelectual. Nesse sentido, parece bastante oportuna a afirmação de Lima (1989, p.40):

Qualquer um que permaneça sentado durante quatro horas, mesmo com pequenas interrupções, nas carteiras escolares espalhadas pelo Brasil saberá a que tortura se submete a criança. Se a essa tortura específica somarmos o calor e/ou o frio excessivo que decorrem do uso inconseqüente de materiais construtivos inadequados, é de se espantar que alguma criança ainda consiga gostar de estudar.

A reciprocidade entre a fadiga física e intelectual deve ser levada em conta pelos professores, para que possam intercalar as atividades com outras que oportunizem a movimentação, em sala de aula, evitando que os alunos permaneçam sentados por várias horas seguidas.

Pelo que se observa, os fatores ambientais podem representar uma fonte de transtornos à saúde e ao rendimento dos alunos de um modo geral e, sobretudo, dos alunos com NEE com dificuldades de locomoção, pouca autonomia e que precisam vencer, além dos entraves citados, ainda outros, como a questão da falta de acessibilidade e autonomia, em virtude do não cumprimento das normas técnicas brasileiras, como a NBR 9 050 (1994), que preconiza a acessibilidade dos portadores de deficiência a edifícios, a espaços, a mobiliários e a equipamentos urbanos. Essa norma continua a ser ignorada nas escolas, mesmo após a LDB (1996), que estabelece que o atendimento aos alunos, com necessidades educativas especiais, seja feito na rede regular de ensino. As escolas construídas, ou reformadas, após essa data, continuam a não ter rampas, corrimãos, portas e sanitários adequados, sinalizações sonora e tátil, etc.

O espaço escolar continua sendo pensado, projetado e construído para o aluno padrão, mesmo quando se vivencia, na educação brasileira, um forte movimento pro-inclusão. Diante disso, a dimensão espacial ganha relevância e deve estar presente nas discussões do cotidiano da escola, levando-se em conta a sua dimensão educativa, sob pena de se promover apenas uma inserção física desse alunado especial, com graves conseqüências, como afirma Carmo (2001, p. 43):

Os fatos servem para ilustrar a suposta “miopia” dos seguidores dessa linha de pensamento que acreditam na inclusão, vista apenas sob o ponto de vista da legalidade, da norma jurídica. Com isso, forçam e colocam em prática uma ação completamente desarticulada e sem compromisso com a realidade objetiva das escolas regulares brasileiras.

Resultado dessa ação tem sido a segregação, o abandono e o que é mais grave, o comprometimento da auto-estima dos indivíduos envolvidos nesse processo, sobretudo porque o aluno, incapaz de responder as exigências da escola regular, é colocado em segundo plano e, paulatinamente é excluído de seu interior, por meio dos diferentes mecanismos históricos de exclusão presentes na escola.

É conveniente ressaltar que existem vários programas do MEC que destinam verbas diretamente às escolas [Programa de Dinheiro Direto na Escola - PDDE], entretanto, esses recursos são utilizados mais em reformas estéticas do que em adaptações do espaço que propiciem acessibilidade e autonomia aos alunos com NEE. Por conseguinte, o aluno não tem as suas diferenças reconhecidas pela escola e também não se reconhece nela, que implicitamente mostra que ali não é lugar para ele – ensinamento silencioso, currículo oculto – isso explica, em parte, a grande ausência desses alunos nas escolas, privando-os do direito à educação, à profissionalização e ao exercício pleno da cidadania. A exclusão multiforme, com relação ao espaço, constitui e reflete a redução do cidadão a usuário (SANTOS, 1988).

A criação de um ambiente motivador que potencialize a aceitação, a afetividade, acessibilidade e a autonomia do alunado é imprescindível para a formação do autoconceito positivo dos alunos em geral e, em particular, dos alunos com deficiências. Pois, na medida em que se sentem acolhidos, respeitados, ganham mais confiança em sua competência e estarão mais aptos a enfrentarem os desafios que a escola regular lhes apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o momento que ora se vivencia nas escolas públicas brasileiras, procurou-se, ao longo desse trabalho, evidenciar a importância do espaço escolar, colocando-o como fonte de experiência e de aprendizagem, de limites, ou de possibilidades para que os alunos com N.E.E. possam interagir com o ambiente e com o outro.

Nos espaços investigados, constatou-se que a legislação e as normas técnicas vigentes são inteiramente descumpridas, inclusive a NBR 9050 que disciplina a questão da acessibilidade. Assim, é negado aos alunos com deficiência, que fazem uso de cadeira de rodas, terem acesso a dependências essenciais da escola, como: banheiros, bibliotecas e demais salas.

Pelo que se verifica a acessibilidade e a autonomia, embora se constituam direitos do cidadão e condição essencial e prioritária para a inclusão, estão sendo inteiramente desconsideradas. Portanto, a inclusão – aqui entendida como um processo de inserção completo, sistemático e bilateral, em que tanto a escola quanto os alunos se preparam para essa inserção – ainda não aconteceu. A concepção do desenho universal contemporâneo, para a formação de ambientes saudáveis e flexíveis, que coloca a acessibilidade como condição essencial, aos espaços escolares, é desconhecida por gestores, professores e pelos próprios alunos com deficiências.

A inserção dos alunos com NEE ainda não provocou quaisquer mudanças no espaço escolar, parece que esses alunos continuam invisíveis. Ainda não se tem a clareza de que o espaço comunica e que a forma como se efetua a produção, distribuição, posse e usos, tem um importante papel pedagógico.

Assim, nas atuais circunstâncias, as possibilidades de êxito na aprendizagem, na socialização e o conseqüente sucesso escolar, dos alunos com NEE, são pouco prováveis, não só pelas dificuldades já elencadas, como também, devido ao espaço atitudinal ainda marcado por estigmas e preconceitos que fazem com que a comunidade escolar não acredite nas potencialidades dos alunos com deficiências. Esse descrédito, associado ao despreparo, faz com que os professores invistam muito pouco

na aprendizagem desse alunado; essas idéias preconcebidas e as expectativas negativas afetam a auto-estima desses alunos que passam a acreditar na sua incapacidade e, muitas vezes, desistem.

Portanto, na construção do currículo, é necessário se estar atento às histórias não contadas, aos segmentos excluídos, buscando-se minimizar o processo de silenciamento e os elementos do currículo oculto que tanto contribuem para validar as desigualdades.

SCHOOL SPACE: A COMPONENT (IN)VISIBLE WITHIN THE CURRICULUM

ABSTRACT — *This article analyses the importance of the school space for the pedagogical practice and for regular students' inclusion process requiring educational special needs. That space is a source of experiences and learning which in its concreteness impregnated with signs, symbols and marks that communicate and educate as well. Its production, distribution, possession and uses have an important role in pedagogy, and it is a significant element in the hidden curriculum.*

KEY WORDS: *School space; Hidden curriculum; Inclusion of students with special educational needs.*

NOTA

¹ Pesquisa realizada no mestrado em Educação Especial, 2001e 2002, resultando no presente artigo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas:** o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR:** adequação das edificações e do mobiliário urbano a pessoa deficiente. procedimento. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 1990.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050:** acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaços, mobiliários e equipamento urbano. Rio de Janeiro, 1994.

BAHIA, Secretaria de Educação da. **Informações do atendimento a alunos portadores de necessidades educativas especiais no Estado da Bahia.** Salvador: Coordenação de Ensino Fundamental e Educação Especial, 2000.

BRASIL. Coordenadoria para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Projeto cidade para todos – programa de remoção de barreiras ao portador de deficiência. Brasília: CORDE, 1994.

CARMO, Apolônio A do. Inclusão Escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração.** Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, n. 23/2001.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: Corde, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GRAVIÉ, R. Ferreira; GONZÁLEZ, P. L. Sicília; HECHEVERRÍA, O. Orozco. **Anatomía y fisiología del desarrollo e higiene escolar.** 2. ed. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1985. Tomo 1.

LIMA, Mayumi S. **A Cidade e a criança.** São Paulo: Livraria Nobel, 1989.

MIRANDA, Sônia Guariza. Inclusão em debate: das políticas públicas ao currículo da escola. **Cadernos de Educação Especial,** Santa Maria, n. 13, 1999.

MOORE, G. T. **Transformation in the architecture o childcare;** theory, research and design applications. In: IAPS 12 International Conference Proceedings. Marmaas Chaldikiki, Gce, 1992.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997

PIAGET, J.; INHELDER, B. **La representation de l'espace chez l'enfant**. Paris: PUF, 1947.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

QUEVEDO, Antonio A. F.; OLIVEIRA, José R. de; MANTOAN, Maria T. E. (Org.) **Mobilidade, comunicação e educação: desafios à acessibilidade**. Campinas: WVA, 1999.

ROCHA, Cristianne M. Famer. Espaços escolares: modernizações produtivas. In: ENDIPE, 10., 2000, Rio de Janeiro, v. 11.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Escola Inclusiva: confrontando o paradigma. **Revista Espaço**, n. 29, jun. 1997.

SANTOS, Joaquim Pizzuti et al. Conforto Ambiental no Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Santa Maria. In: ENCONTRO NACIONAL DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, Florianópolis, 1998.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1988.

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

VIGOTSKI, L.S. **Obras Completas: fundamentos de Defectologia**. Tradução: Maria del Carmen P. Fernández. 1 ed. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995. Tomo 5.

WELLS, Thomas L. **Sugestões para projetos de escolas destinadas a deficientes físicos**. Ministry of Education – Ontário, Canadá. Tradução: Maria E. Moraes de Rose. Brasília, DF: 1997.

WOLFF, Sílvia Ferreira S. **A arquitetura escolar documentada e interpretada através de imagem**. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA DA IMAGEM, IMAGEM DA PEDAGOGIA. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 1996. p. 102-109.