

Espaços Escolares Inclusivos: marcos legais, bases conceituais e desafios projetuais

Inclusive School Spaces: legal frameworks, conceptual bases and design challenges

Eliana Souza Bezerra*, Renata Ferraz de Toledo**, Leticia Moreira Sigolo***

*Universidade São Judas Tadeu, Brasil, elianabezerra.6199@aluno.saojudas.br

**Universidade São Judas Tadeu, Brasil, renata.toledo@saojudas.br

***Universidade São Judas Tadeu, Brasil, leticia.sigolo@saojudas.br

usjt
arq.urb

número 37 | maio - ago de 2023

Recebido: 11/04/2022

Aceito: 24/07/2023

DOI: [10.37916/arq.urb.vi37.590](https://doi.org/10.37916/arq.urb.vi37.590)



Palavras-chave:

Autismo,
Educação inclusiva,
Arquitetura escolar.

Keywords:

Autism,
Inclusive education,
School architecture.

Resumo

A legislação educacional brasileira, na atualidade, determina o atendimento das pessoas com deficiência, incluindo autistas, em classes comuns do ensino regular, oportunizando aos arquitetos refletirem sobre as necessidades espaciais desses usuários, as quais, ao incorporarem estratégias pedagógicas inclusivas, apresentam novas demandas ao processo de projeto. Desta forma, este artigo tem o objetivo de trazer contribuições sobre a importância do espaço físico em edifícios escolares no processo de ensino-aprendizagem de estudantes autistas, por meio da apresentação de resultados de pesquisa sobre o tema. Para tanto, é apresentada uma revisão bibliográfica e documental de marcos legais da educação especial e da educação inclusiva, com foco nas pessoas com deficiência, sobretudo autistas, seguida por uma problematização de bases conceituais que fundamentam essa temática, assim como do processo de elaboração de programas de necessidades arquitetônicas, alinhando-o ao compromisso com a cidadania e a dimensão ético-política. Espera-se com essa pesquisa contribuir para ações comprometidas com nossas responsabilidades como cidadãos e mais especificamente para a construção de parâmetros projetuais que favoreçam o ingresso e a permanência com qualidade de pessoas autistas no ensino regular.

Abstract

Currently, Brazilian educational legislation determines the care of people with disabilities, including those with autism, in common classes of regular education, giving architects the opportunity to reflect on the spatial needs of these users, which, by incorporating inclusive pedagogical strategies, present new demands to the design process. Thus, this article aims to bring contributions on the importance of physical space in school buildings in the teaching-learning process of autistic students, through the presentation of research results on the subject. To this end, a bibliographical and documentary review of the legal frameworks of special education and inclusive education is presented, focusing on people with disabilities, especially autistic people, followed by a problematization of the conceptual bases that underlie this theme, as well as the process of elaborating a architectural needs programs, aligning it with the commitment to citizenship and the ethical-political dimension. This research intends to contribute with o actions committed to our responsibilities as citizens and more specifically to the construction of design parameters that favor the entrance and permanence of autistic people in regular education with quality.

Introdução

A concepção dos espaços públicos escolares tem relação direta com a visão que determinada sociedade tem da educação. Em nosso país, nas últimas décadas, nos projetos arquitetônicos de nossas escolas predominam soluções padronizadas decorrentes da priorização dada a aspectos quantitativos, que, muitas vezes, se sobrepõem às necessidades de seus usuários, “não atendem as reais demandas e destoam dos espaços dessa natureza nos países desenvolvidos”, conforme afirma Kowaltowski (2011, p. 247). Se a universalização do acesso à educação pública trouxe desafios quantitativos, relacionados à necessidade de ampliação da oferta de vagas na rede pública de ensino, as políticas públicas de educação especial, desenvolvidas no país, neste início de século, fortemente orientadas pela ótica dos direitos humanos e da cidadania, evidenciaram que o reconhecimento das diferenças e a participação dos sujeitos envolvidos exigem que um novo espaço escolar seja concebido, refletindo, assim, as mudanças desejadas para nossa sociedade.

A procura por vagas para crianças com deficiência na rede oficial de ensino cresceu rapidamente nas primeiras décadas deste século, enquanto a mediação oferecida pela expressão *acessibilidade*, regulamentada pela Lei Federal Brasileira nº 7.853/1989, traduz algumas demandas desse novo público aos profissionais de projetos, e a norma NBR 9050:2020 orienta a inserção do desenho universal no ambiente escolar, ainda que não seja direcionada especificamente a pessoas com deficiência.

A expressão *desenho universal* ou *universal design* foi originada nos Estados Unidos, por Ron Mace, arquiteto que promoveu mudanças de paradigmas nos projetos de arquitetura e design ao estabelecer a premissa da *acessibilidade integrada* a todos, sejam ou não pessoas com deficiência (CAMBIAGHI, 2007, p. 73).

Crianças autistas, para cujo olhar central se debruça este artigo, têm, entre suas principais dificuldades, limitações na área da comunicação, interesses restritos, comportamentos repetitivos e, às vezes, disruptivos, sensibilidade exacerbada a barulhos, agitação social, quando não ocorrem simultaneamente com outras comorbidades, como déficit intelectual, observando “desempenhos excepcionais” em campos específicos (CUNHA, 2012, p. 27).

Esse espectro associado às exigências de uma sociedade que utiliza testes de nível baseados em padrões de normalidade traz estigmas que contribuem para o que Fernández (2001) considera uma nova patologia: o fracasso escolar, questionando a ética do êxito e a recorrente postura de transferir, exclusivamente para a criança, a responsabilidade por esse “fracasso”, sem uma avaliação crítica sobre os problemas relacionados aos processos de ensino-aprendizagem e aos espaços escolares, muitas vezes, submetidos a determinadas padronizações inadequadas a uma parcela de seus usuários, que são afetados em sua totalidade.

Corroborando, Cunha (2012) afirma que:

Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. Tudo que for construído no ambiente escolar deverá possuir o gene da qualidade (p. 55).

O processo de projeto de espaços arquitetônicos deve prever ações que permitam o reconhecimento das demandas específicas de seus usuários, ainda não previsto nas normas técnicas, e a adoção de medidas concretas visando dotar os espaços escolares, especificamente, das condições necessárias para acolher, garantir a permanência e promover um processo de ensino-aprendizagem qualificado para a criança autista.

O presente artigo objetiva, assim, contribuir para o debate acerca da concepção de espaços escolares inclusivos para crianças autistas. Para tanto, é apresentada uma revisão bibliográfica e documental de marcos legais da educação especial e da educação inclusiva, com foco nas pessoas com deficiência, sobretudo autistas, seguida por uma problematização de bases conceituais que fundamentam essa temática.

Em seguida, é feita uma caracterização do Transtorno do Espectro Autista, objetivando conhecer esse usuário e identificar as suas especificidades, bem como as oportunidades para a proposição de intervenções projetuais em ambientes escolares que os tornem sensíveis às demandas educacionais desses estudantes, cooperando para o avanço da materialização e efetivação da educação inclusiva, já contemplada no ordenamento jurídico do sistema educacional brasileiro.

Cumprido destacar que são restritos os referenciais projetuais elaborados para o atendimento desta finalidade. Destacam-se como um dos únicos exemplares que

ganharam repercussão internacional os apresentados pela arquiteta canadense Magda Mostafa, que, diante do desafio de projetar o primeiro centro educacional para autistas no Egito, se deparou com esta grande lacuna no campo da arquitetura escolar.

Direitos do autista na educação

A cidadania e a dignidade humana foram eleitas em nossa Constituição de 1988 como princípios fundamentais do Estado brasileiro, em clara manifestação da valorização do indivíduo na sociedade, após décadas de governos autoritários, não só em nosso país, mas também em vários outros do continente sul-americano.

A construção deste modelo social que visa garantir “a igualdade de acesso e permanência para todos” (BRASIL, 1988), compromisso reafirmado na ratificação da Convenção da Guatemala, em 1999, e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, inclui pensarmos em metodologias e processos de projeto que busquem por soluções qualificadas para o atendimento das pessoas com autismo em observância aos princípios da educação inclusiva.

Os direitos adquiridos pelas pessoas autistas¹ incluem diversas ações previstas em legislações federais e convenções internacionais, como diagnóstico precoce, tratamento, terapias, medicamento pelo Sistema Único de Saúde, acesso à educação, transporte, à proteção social, ao trabalho e aos serviços que propiciem a igualdade de oportunidades, sendo a discriminação de uma pessoa autista considerada crime.

Os direitos relacionados à inclusão escolar de pessoas autistas já estavam previstos desde a Constituição Federal de 1988, a qual, ao universalizar o acesso à educação, coloca a necessidade de transformar os espaços escolares em lugares receptivos à diversidade, sendo uma manifestação concreta das necessidades desses novos usuários, tendo suas demandas lidas e atendidas.

Os artigos 205 e 206 da nossa Carta Magna expressam a importância dada à educação para todos neste novo contexto democrático ao assinalar “a Educação como

um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

O artigo 208 trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado a pessoa portadora de deficiência², preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Esse compromisso constitucional sinaliza um processo de socialização da pessoa com deficiência à luz de princípios universais surgidos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), estabelecendo uma mudança cultural e ético-política que não aceita mais a segregação, ainda objeto de constante enfrentamento no que diz respeito às pessoas com deficiência.

Marcos regulatórios e políticas nacionais direcionados ao enfrentamento das desigualdades no acesso e promoção da inclusão de todos na educação foram estabelecidos, merecendo destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Federal n. 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva³ (BRASIL, 2008) e o Plano Nacional de Educação (Lei Federal n. 13.005/2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Federal nº 9.394/1996) estabelece em seu Capítulo III, art. 4º, inciso III, que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Já em seu Capítulo V, são abordados aspectos referentes à Educação Especial. Destaca-se, nesse capítulo, Art. 58, parágrafo 1º, que, quando necessários, serão disponibilizados serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares dos estudantes com deficiência (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, teve como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem

¹Esta terminologia vem sendo discutida e autistas que lutam pela neurodiversidade preferem ser chamados de pessoa autista.

²“Pessoa portadora de Deficiência” foi substituído por “Pessoa com Deficiência”. (Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010)”.

³Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em 08 fev. 2022.

dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando ações governamentais e peças legais que organizam os sistemas de ensino, de modo a promover respostas às necessidades educacionais especiais e, assim, garantir a “acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação” (BRASIL, MEC/SEESP, 2008).

Assim, o Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014) que estabelece metas para o sistema nacional, aponta, em sua Meta 4, objetivos específicos para a Educação Especial, quais sejam:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Destacam-se, neste sentido, as ações de Berenice Piana⁴, que culminaram na Lei Federal n. 12.764/2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essas iniciativas reacenderam as responsabilidades com a cidadania e a dignidade humana ao estabelecer no artigo 1º, parágrafo 2º da referida Lei, que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) será “considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012), cobrando ações para a construção de uma sociedade que promova o bem-estar de todos, sem preconceitos e outras formas de discriminação.

Não se trata apenas de um direito a vaga na escola regular. A Lei Federal n. 13.146/2015, em seu Capítulo IV, Art. 28, inciso II, prevê o “aprimoramento dos sistemas educacionais”, visando garantir “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”.

Deste modo, a Lei Federal n. 12.764/2012 estabelece, em seu Parágrafo Único, que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV, do Art. 2º, da referida Lei, terá direito a acompanhante especializado”.

Esse acompanhante terapêutico (AT), especializado em autismo, tem a função de acompanhar o aluno durante os estudos para ajudá-lo nas interações sociais com seus pares, não cabendo a esse profissional realizar a adequação das atividades e/ou avaliações, que devem ser adaptadas pela escola quando comprovada a sua necessidade, por meio de laudos produzidos por especialistas.

Além deste acompanhante terapêutico, são previstos, na Lei Federal nº 13.146/2015 (Capítulo 1, artigo 3º, incisos XII, XIII, XIV), atendentes pessoais e/ou profissionais de apoio escolar, que “exercem atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência”, caso sejam necessárias (BRASIL, 2015).

A Lei Federal n. 13.146/2015 estabelece ainda que as instituições educacionais, públicas ou privadas, estão proibidas de incorporar “cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações”, bem como “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”, constituindo crime pelo Art. 8, Inciso I da referida Lei.

Concordando com as afirmações de Morin (2012, p. 100) de que “a sociedade produz a escola e a escola produz a sociedade”, a produção de uma nova sociedade deve se iniciar pela escola. Além disso, os benefícios de se assumir a diferença como valor e de, assim, nos qualificarmos como seres humanos decorrerão de uma reforma de pensamento orientada pela demanda contemporânea da democratização dos espaços sociais para a implementação de uma cultura inclusiva.

⁴ Berenice Piana é a primeira pessoa no país a conseguir a aprovação de uma lei por meio de iniciativa popular. Mãe de uma pessoa com TEA, sua busca por inclusão para o seu filho deu origem à [Lei Federal nº 12.764](#), de 27 de dezembro de 2012, que definiu o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma deficiência e, assim, estendeu para as pessoas com autismo todos os direitos estabelecidos para as pessoas com deficiência no país.

Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/03/30/berenice-piana-um-marco-nos-direitos-dos-autistas/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

Espaços escolares inclusivos e as pessoas autistas

No Brasil, vimos que os edifícios escolares seguem padrões tradicionais resultantes de programas de necessidades fixos e fechados atrelados a objetivos econômicos, de racionalidade construtiva e funcionalidade, que promovem ambientes desfavoráveis à inclusão, sendo ainda oportuno ressaltar que a funcionalidade adotada não incluiu a acessibilidade em todos os seus aspectos (físico, sensorial e cognitivo) (KOWALTOWSKI, 2011).

De acordo com dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, o número de matrículas de estudantes com deficiência nas diversas etapas da educação formal (Infantil, Fundamental, Médio e EJA), apresentou crescimento médio de 34,5% no período 2016/2020, saltando de 968.473 para 1.302.694 matrículas, conforme (Figura 1):

Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino, segundo o ano (2016-2020)					
Ano	Etapa de Ensino				Total
	Ed. Infantil	Ens. Fund.	Ens. Médio	EJA	
2016	69.784	709.805	75.059	113.825	968.473
2017	79.749	768.360	94.274	120.515	1.062.898
2018	91.394	837.993	116.287	130.289	1.175.963
2019	108.000	885.761	126.029	126.438	1.246.228
2020	110.738	911.506	148.513	131.937	1.302.694

Figura 1: Número de Matrícula de Alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapas de Ensino – Brasil – 2016-2020. Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021. Elaborado pelas autoras.

Entre as várias etapas constituintes da educação formal, destaca-se o incremento de quase 100% (97,86%) nas matrículas de estudantes com deficiência nas salas do Ensino Médio para o período observado.

Certamente o aumento na busca por vagas no ensino regular, por parte de estudantes com deficiência, traz luz acerca das dificuldades e obstáculos à sua permanência e aprendizagem neste novo espaço, lançando desafios a todos os profissionais envolvidos com a sua concepção.

O Transtorno do Espectro do Autismo são alterações no neurodesenvolvimento, resultando em dificuldades de comunicação e interação social, associados a comorbidades que potencializam seus efeitos (YIN e CHRISTIAN, 2017).

O diagnóstico é fundamentado, segundo Fernandes et al (2020), nos critérios estabelecidos tanto no Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças (DSM-V), segundo níveis de gravidade com base na funcionalidade, quanto no Código Internacional de Doenças (CID-11), segundo níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional.

No Brasil, oficialmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu uma pergunta sobre autismo no questionário aplicado para a coleta de dados para o Censo de 2022 (Lei Federal nº 13.861/2019). Assim, estima-se que 10% da população esteja inserida no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O autismo, ainda que aconteça de maneira variada em suas manifestações, sempre afeta as habilidades que incluem responder adaptativamente às demandas do dia a dia, salientando que o manejo requer um apoio de caráter transversal, individualizado e especializado, para que a pessoa alcance qualidade de vida, sendo notório que algumas crianças, apesar do déficit intelectual global, mostrem-se capazes de desempenhos excepcionais em alguns campos específicos (CUNHA, 2012, p.27).

Essa qualidade de vida dependerá de intervenções, sabendo-se, conforme apontam Silva et al. (2020, p. 97), que áreas como a socialização, comunicação e do comportamento são as mais afetadas e as comorbidades que acompanham o autismo também devem ser analisadas, como: transtornos de aprendizagem, deficiências sensoriais e físicas, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, entre outras condições.

A (Figura 2) apresenta uma classificação segundo graus de acometimento das áreas de comunicação e comportamentos sociais em relação aos níveis de suporte necessários.

ente escolar, fazendo com que o(a) professor(a) não esteja sozinho nessa construção (KUPFER, 2017, p. 25).

Deste modo, considera-se que o espaço físico e o ambiente escolar incorporam e fazem parte do currículo pedagógico que, no que diz respeito ao discente autista, conforme esclarece Cunha (2012, p. 57), deve propiciar oportunidades para a conquista da autonomia e isto envolve atividades funcionais como: despir ou vestir uma peça de roupa, utilizar talheres, ou seja, “autonomia no âmbito dos afazeres diários”, proporcionando, segundo o autor, a “interação, a comunicação, a cognição e os movimentos” (CUNHA, 2012, p. 59).

Neste sentido, Silva et al. (2012, p. 107) enfatizam a importância de o currículo estar alinhado ao plano individual terapêutico do(a) discente que, normalmente, é desenvolvido em uma clínica, ou seja, em um espaço estruturado a partir de modelagens comportamentais que incluem, entre outras propostas, as atividades de vida diária.

Espaços sociais, como a escola, devem propiciar aos estudantes autistas “o suporte para suplantarem os empecilhos que os fazem dependentes”, pois habilidades básicas e corriqueiras, como “vestir-se, lavar-se, o comer e outras tantas ações elementares”, podem se transformar em desafios para essas crianças (CUNHA, 2012, p. 59).

Neste sentido, Rodrigues e Spencer (2015, p.23) explicam que a inserção em espaços e ambientes sociais que promovam a interação social com qualidade proporcionará a diminuição dos sintomas e, alertam que:

Quando a pessoa autista permanece muito tempo em um espaço social limitado, convivendo exclusivamente com as pessoas da família, sem uma estimulação psicopedagógica adequada, seu comportamento pode apresentar comprometimentos bem mais complicados referentes às manias, aos movimentos ritualísticos, à excitação emocional, aproximando-se de possíveis reações agressivas e regressivas RODRIGUES E SPENCER (2015, p. 23).

Corroborando essa posição, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, destaca que os sistemas educacionais devem assumir que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (BRASIL, 1994, p. 4).

Classificação nível de dependência provocado pelo autismo no indivíduo		
Nível 1 – Necessidade de pouco apoio	Nível 2 – Necessidade de apoio substancial	Nível 3 – Necessidade de apoio muito substancial
Comunicação social: pode apresentar dificuldades para se relacionar socialmente, como para iniciar um diálogo, apresentando pouco interesse em interagir com as outras pessoas, porém se estimulado a interagir, poderá apresentar comunicação com respostas mais objetivas.	Comunicação social: dificuldades graves na interação social verbal e não verbal com grandes limitações, mesmo se receber auxílio durante a comunicação, apresentando respostas reduzidas ou incomuns durante interações sociais que partem dos outros.	Comunicação social: há graves dificuldades na interação social verbal e não verbal causando grande limitação nas interações sociais com resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.
Comportamentos restritos e repetitivos: costuma apresentar dificuldades em relação às mudanças, como por exemplo, em lidar com a quebra de rotina.	Comportamentos restritos e repetitivos: há dificuldade em lidar com mudanças, apresentando assim, algumas repetições de movimentos com as mãos ou corpo com mais frequência, podendo apresentar sofrimento para mudança de foco em atividades de sua rotina.	Comportamentos restritos e repetitivos: há extrema dificuldade em lidar com mudanças em seu cotidiano, apresentando grande sofrimento para mudança de foco ou comportamento.

Figura 2: Cartilha Transtorno do Espectro Autista. Níveis de Gravidade e apoio necessário para contemplar as necessidades de cada pessoa com TEA levando em conta as dificuldades na comunicação social e os comportamentos restritos e repetitivos. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED-MS 2019. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Cartilha-TEA-E-Book-1.pdf>. Acesso em 07/01/2020. Adaptado pelas autoras.

Os profissionais envolvidos nas intervenções necessárias às pessoas com autismo incluem: família, médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicopedagogos, acompanhantes terapêuticos, atendente pessoal, educadores, nutricionistas, ou seja, uma equipe multidisciplinar, selecionada em conformidade com os níveis de necessidade de suporte em áreas como a de interação social e comunicação (SILVA et al., 2012, p. 100), e que estará também presente no ambi-

Assim, conforme destaca Kupfer (2017, p. 23), seria possível a construção de estratégias educacionais que não tomariam apenas o “aluno em situação de inclusão como foco, mas incluiriam seu grupo-classe”.

E, nessa direção, Meca Andrade⁵ (2021) diretora chefe executiva do Grupo Método de intervenção comportamental, defende que as aprendizagens terapêuticas traçadas conforme o nível de suporte demandado pela criança autista deve se generalizar na escola, o que demandaria aos arquitetos uma resignificação do edifício escolar para que fossem incorporadas as adaptações físicas necessárias, que incluiria a exemplo: a redução do número de estudantes por sala de aula, conforme orientado pela especialista.

A inclusão escolar é apresentada por Kupfer (2021, p. 21), doutora em Psicologia Escolar, como “educar é tratar”, onde o convívio pode ser terapêutico (p. 22) justifica que o espaço escolar é por definição, espaço de convívio coletivo, lugar de circulação social, por excelência” (p.112).

Compartilhando, Meca Andrade (2021) afirma que é um espaço que oportuniza a aquisição de repertório de maneira natural, a partir da convivência social espontânea com todos, sem que se esteja em um ambiente controlado e clínico, ainda que para uma parte das pessoas autistas seja necessária a presença de um acompanhante terapêutico para auxiliá-los nesta integração com a comunidade escolar. Segundo a especialista, a escola permite generalizações de aprendizagens que as pessoas autistas praticam nos espaços clínicos (consultórios e clínicas) que envolvem, dentre outras práticas, a identificação de itens do cotidiano e rotinas sociais.

Nesta perspectiva, espaços escolares inclusivos devem se orientar pelo reconhecimento das demandas específicas de seus usuários, e incorporar medidas concretas que os dotem das condições necessárias para acolher, garantir a permanência e promover um processo de ensino-aprendizagem qualificado para o estudante autista.

As propostas de ensino-aprendizagem apontadas pela literatura como as mais adequadas aos estudantes autistas, apoiam-se em atividades individuais, com acompanhamento terapêutico e atividades em grupo com foco em ações mensuráveis que se afastam de análises subjetivas, reforçando a importância das relações humanas que incluem o preparo de professores e locais estruturados para potencializar as aprendizagens, tanto sociais como pedagógicas, passíveis de generalizações (RODRIGUES, SPENCER, 2015).

Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se uma oportunidade terapêutica para todas as crianças. Para Kupfer (2021), a escola é um lugar determinante para elas, uma vez que “ajudam no desenvolvimento umas das outras, servindo de espelho e modelos de identificação e ganhando um lugar no mundo” (p. 22). Logo, segundo afirma a pesquisadora, “esse espaço transcende o objetivo escolar de ensinar: as crianças serão inseridas não apenas na escola, mas em sua comunidade e no mundo” (p.27).

Um currículo pedagógico que inclui atividades funcionais, normalmente, não está presente nas escolas do ensino fundamental, pois se considera que as habilidades e competências que se relacionam com a vida diária e com as aprendizagens sociais, entre outros aspectos, já teriam sido conquistadas pelas crianças nessa faixa etária. No entanto, quando se trata do autismo, essa marca natural pode apresentar comprometimentos, acompanhados, ainda, conforme já mencionado, por subtipos variados de comorbidades. Assim, são demandados espaços estimuladores que contribuam para a superação dessas barreiras e que proporcionem para a criança autista possibilidades de desenvolvimento respeitando seu tempo de maturação (RODRIGUES; SPENCER, 2015).

O processo de ensino-aprendizagem para pessoas com autismo conta com metodologias pedagógicas e práticas, com evidências científicas, como: o TEACCH⁶ (tra-

⁵Palestra proferida na mesa ABA na escola, do Colóquio Construindo Saberes para escola do amanhã, em 15 de julho de 2021. Transmitida ao vivo pelo canal USJT Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hFwVnQYXgoY&t=29s>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

⁶O TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros,

painéis ou agendas, objetivando adaptar o ambiente para que a pessoa autista possa desenvolver autonomia, apoio para déficits relacionados com a Comunicação. Foi desenvolvido na década de 1960 nos Estados Unidos (RODRIGUES; SPENCER, 2015).

tamento e educação para autistas e crianças com distúrbios correlatos da comunicação); o ABA⁷ (análise aplicada ao comportamento); e o PECS⁸ (sistema de comunicação mediante a troca de figuras), cuja aplicação tem apresentado resultados positivos em crianças e jovens autistas (CUNHA, 2012, p. 73).

Refletindo a introdução de abordagens pedagógicas como TEACCH, PECS e ABA, o programa de necessidades arquitetônico padrão das escolas necessitará de revisões, pois, conforme aponta Kowaltowski (2011), quando se introduz novas abordagens educacionais, que funcionam como agentes modificadores no processo de ensino-aprendizagem, os programas arquitetônicos devem prever adaptações espaciais para que sejam potencializadas as possibilidades singulares para esse discente.

Vale salientar que, Kowaltowski (2011, p. 174) explica que os parâmetros de projeto para espaços escolares adotados pelos projetistas brasileiros surgem em meio a uma grande carência de referências. Isto também ocorre com relação aos projetos escolares que se preocupam com as questões enfrentadas pela pessoa autista, destacando-se, os parâmetros trazidos pelas pesquisas conduzidas pela arquiteta Dra. Magda Mostafa.

Sem critérios que pudessem lhe direcionar no desenvolvimento de projetos desta natureza, em suas pesquisas, ao avaliar os problemas comuns de ordem sensorial em crianças autistas, relacionados à acústica, textura, iluminação etc., a arquiteta canadense elegeu um grupo de parâmetros, para o desenvolvimento de projetos escolares para autistas, denominado AUTISM ASPECTSS™ INDEX, apresentados na Figura 3.

⁷ABA: A Análise Comportamental Aplicada ou Applied Behavior Analysis, cuja sigla é ABA. Trata-se de uma abordagem da psicologia que se baseia na filosofia do behaviorismo radical, que tem por objetivo observar, analisar e explicar a associação entre o ambiente, comportamento humano e sua história de vida, cujas intervenções objetivam aprimorar comportamentos socialmente relevantes. Atualmente é considerada como tratamento baseado em evidências para o TEA, criticada pela concepção de educação mecanicista (RODRIGUES; SPENCER, 2015).

Classificação nível de dependência provocado pelo autismo no indivíduo		
Nível 1 – Necessidade de pouco apoio	Nível 2 – Necessidade de apoio substancial	Nível 3 – Necessidade de apoio muito substancial
Comunicação social: pode apresentar dificuldades para se relacionar socialmente, como para iniciar um diálogo, apresentando pouco interesse em interagir com as outras pessoas, porém se estimulado a interagir, poderá apresentar comunicação com respostas mais objetivas.	Comunicação social: dificuldades graves na interação social verbal e não verbal com grandes limitações, mesmo se receber auxílio durante a comunicação, apresentando respostas reduzidas ou incomuns durante interações sociais que partem dos outros.	Comunicação social: há graves dificuldades na interação social verbal e não verbal causando grande limitação nas interações sociais com resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.
Comportamentos restritos e repetitivos: costuma apresentar dificuldades em relação às mudanças, como por exemplo, em lidar com a quebra de rotina.	Comportamentos restritos e repetitivos: há dificuldade em lidar com mudanças, apresentando assim, algumas repetições de movimentos com as mãos ou corpo com mais frequência, podendo apresentar sofrimento para mudança de foco em atividades de sua rotina.	Comportamentos restritos e repetitivos: há extrema dificuldade em lidar com mudanças em seu cotidiano, apresentando grande sofrimento para mudança de foco ou comportamento.

Figura 2. Cartilha Transtorno do Espectro Autista. Níveis de Gravidade e apoio necessário para contemplar as necessidades de cada pessoa com TEA levando em conta as dificuldades na comunicação social e os comportamentos restritos e repetitivos. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED-MS 2019. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Cartilha-TEA-E-Book-1.pdf>. Acesso em 07/01/2020. Adaptado pelas autoras.

Corroborando essa posição, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, destaca que os sistemas educacionais devem assumir que "as diferenças humanas são

⁸PECS – (Picture Exchange Communication System) procura estimular o aprendiz a se comunicar, oportunizando maior autonomia às pessoas com necessidade comunicativa reduzindo dependência constante e fomentando a vontade de se comunicar (RODRIGUES; SPENCER, 2015).

normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (BRASIL, 1994, p. 4).

Assim, conforme destaca Kupfer (2017, p. 23), seria possível a construção de estratégias educacionais que não tomariam apenas o "aluno em situação de inclusão como foco, mas incluiriam seu grupo-classe".

E, nessa direção, Meca Andrade⁹ (2021) diretora chefe executiva do Grupo Método de intervenção comportamental, defende que as aprendizagens terapêuticas traçadas conforme o nível de suporte demandado pela criança autista deve se generalizar na escola, o que demandaria aos arquitetos uma resignificação do edifício escolar para que fossem incorporadas as adaptações físicas necessárias, que incluiria a exemplo: a redução do número de estudantes por sala de aula, conforme orientado pela especialista.

A inclusão escolar é apresentada por Kupfer (2021, p. 21), doutora em Psicologia Escolar, como "educar é tratar", onde o convívio pode ser terapêutico (p. 22) justifica que o espaço escolar é por definição, espaço de convívio coletivo, lugar de circulação social, por excelência" (p.112).

Compartilhando, Meca Andrade (2021) afirma que é um espaço que oportuniza a aquisição de repertório de maneira natural, a partir da convivência social espontânea com todos, sem que se esteja em um ambiente controlado e clínico, ainda que para uma parte das pessoas autistas seja necessária a presença de um acompanhante terapêutico para auxiliá-los nesta integração com a comunidade escolar. Segundo a especialista, a escola permite generalizações de aprendizagens que as pessoas autistas praticam nos espaços clínicos (consultórios e clínicas) que envolvem, dentre outras práticas, a identificação de itens do cotidiano e rotinas sociais.

Nesta perspectiva, espaços escolares inclusivos devem se orientar pelo reconhecimento das demandas específicas de seus usuários, e incorporar medidas concretas que os dotem das condições necessárias para acolher, garantir a permanência e

promover um processo de ensino-aprendizagem qualificado para o estudante autista.

As propostas de ensino-aprendizagem apontadas pela literatura como as mais adequadas aos estudantes autistas, apoiam-se em atividades individuais, com acompanhamento terapêutico e atividades em grupo com foco em ações mensuráveis que se afastam de análises subjetivas, reforçando a importância das relações humanas que incluem o preparo de professores e locais estruturados para potencializar as aprendizagens, tanto sociais como pedagógicas, passíveis de generalizações (RODRIGUES, SPENCER, 2015).

Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se uma oportunidade terapêutica para todas as crianças. Para Kupfer (2021), a escola é um lugar determinante para elas, uma vez que "ajudam no desenvolvimento umas das outras, servindo de espelho e modelos de identificação e ganhando um lugar no mundo" (p. 22). Logo, segundo afirma a pesquisadora, "esse espaço transcende o objetivo escolar de ensinar: as crianças serão inseridas não apenas na escola, mas em sua comunidade e no mundo" (p.27).

Um currículo pedagógico que inclui atividades funcionais, normalmente, não está presente nas escolas do ensino fundamental, pois se considera que as habilidades e competências que se relacionam com a vida diária e com as aprendizagens sociais, entre outros aspectos, já teriam sido conquistadas pelas crianças nessa faixa etária. No entanto, quando se trata do autismo, essa marca natural pode apresentar comprometimentos, acompanhados, ainda, conforme já mencionado, por subtipos variados de comorbidades. Assim, são demandados espaços estimuladores que contribuam para a superação dessas barreiras e que proporcionem para a criança autista possibilidades de desenvolvimento respeitando seu tempo de maturação (RODRIGUES; SPENCER, 2015).

O processo de ensino-aprendizagem para pessoas com autismo conta com metodologias pedagógicas e práticas, com evidências científicas, como: o TEACCH¹⁰

⁹Palestra proferida na mesa ABA na escola, do Colóquio Construindo Saberes para escola do amanhã, em 15 de julho de 2021. Transmitida ao vivo pelo canal USJT Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hFwVnQYXgoY&t=29s>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

¹⁰O TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas, objetivando adaptar o ambiente para que a pessoa autista possa desenvolver autonomia, apoio para déficits relacionados com a Comunicação. Foi desenvolvido na década de 1960 nos Estados Unidos (RODRIGUES; SPENCER, 2015).

(tratamento e educação para autistas e crianças com distúrbios correlatos da comunicação); o ABA¹¹ (análise aplicada ao comportamento); e o PECS¹² (sistema de comunicação mediante a troca de figuras), cuja aplicação tem apresentado resultados positivos em crianças e jovens autistas (CUNHA, 2012).

Refletindo a introdução de abordagens pedagógicas como TEACCH, PECS e ABA, o programa de necessidades arquitetônico padrão das escolas necessitará de revisões, pois, conforme aponta Kowaltowski (2011), quando se introduz novas abordagens educacionais, que funcionam como agentes modificadores no processo de ensino-aprendizagem, os programas arquitetônicos devem prever adaptações espaciais para que sejam potencializadas as possibilidades singulares para esse discente.

Vale salientar que, Kowaltowski (2011, p. 174) explica que os parâmetros de projeto para espaços escolares adotados pelos projetistas brasileiros surgem em meio a uma grande carência de referências. Isto também ocorre com relação aos projetos escolares que se preocupam com as questões enfrentadas pela pessoa autista, destacando-se, os parâmetros trazidos pelas pesquisas conduzidas pela arquiteta Dra. Magda Mostafa.

Sem critérios que pudessem lhe direcionar no desenvolvimento de projetos desta natureza, em suas pesquisas, ao avaliar os problemas comuns de ordem sensorial em crianças autistas, relacionados à acústica, textura, iluminação etc., a arquiteta canadense elegeu um grupo de parâmetros, para o desenvolvimento de projetos escolares para autistas, denominado AUTISM ASPECTSS™ INDEX, apresentados na Figura 3.

CRITÉRIOS	
Acústica	Este critério propõe que o ambiente acústico seja controlado para minimizar ruído de fundo, eco e reverberação em espaços utilizados por indivíduos com TEA. O nível de tal controle acústico deve variar de acordo com o nível de foco exigido na atividade em questão dentro do espaço, o nível de habilidade e consequentemente a gravidade do autismo de seus usuários.
Sequenciamento Espacial	Este critério baseia-se no conceito de capitalizar a afinidade dos indivíduos com autismo à rotina e previsibilidade. Aliado ao critério de Zoneamento Sensorial, que será discutido a seguir, o Sequenciamento Espacial exige que as áreas sejam organizadas em uma ordem lógica, com base no uso programado típico de tais espaços. Os espaços devem fluir tão perfeitamente quanto possível de uma atividade para outra por meio de circulação unidirecional sempre que possível, com o mínimo de interrupção e distração, usando Zonas de Transição.
Espaço de Escape	Este critério visa garantir ao usuário autista um espaço que proporcione alívio à superestimulação encontrada no ambiente. A pesquisa empírica mostrou o efeito positivo de tais espaços, particularmente em ambientes de aprendizagem. Esses espaços devem proporcionar um ambiente sensorial neutro, que pode ser personalizado pelo usuário para fornecer o estímulo sensorial necessário.
Compartimentalização	Este critério visa definir e limitar o ambiente sensorial de cada atividade, organizando uma sala de aula ou mesmo um prédio inteiro em compartimentos. Cada compartimento deve incluir uma função única e claramente definida e consequente sua qualidade. A separação entre esses compartimentos não precisa ser dura, mas pode ser feita pela disposição dos móveis, diferença no revestimento do piso, diferença de nível ou mesmo através de variações de iluminação. As qualidades sensoriais de cada espaço devem ser usadas para definir sua função e separá-lo de seu compartimento vizinho. Isso ajudará a fornecer pistas sensoriais sobre o que se espera do usuário em cada espaço, com ambiguidade mínima.

¹¹ABA: A Análise Comportamental Aplicada ou Applied Behavior Analysis, cuja sigla é ABA. Trata-se de uma abordagem da psicologia que se baseia na filosofia do behaviorismo radical, que tem por objetivo observar, analisar e explicar a associação entre o ambiente, comportamento humano e sua história de vida, cujas intervenções objetivam aprimorar comportamentos socialmente relevantes. Atualmente é considerada como tratamento baseado em evidências para o TEA, criticada pela concepção de educação mecanicista (RODRIGUES; SPENCER, 2015).

¹²PECS – (Picture Exchange Communication System) procura estimular o aprendiz a se comunicar, oportunizando maior autonomia às pessoas com necessidade comunicativa reduzindo dependência constante e fomentando a vontade de se comunicar (RODRIGUES; SPENCER, 2015).

(...) por falta de acessibilidade, a gente não entende só rampa, elevador. A gente entende falta de acessibilidade na educação, falta de acessibilidade na comunicação, falta de" acessibilidade no trato diário das pessoas, dentro dos serviços públicos e privados. Considerando o que o nosso país oferece, eu acho que o que mais falta no dia a dia do nosso país é a informação. Informação que mostre, entendeu? Mostre as reais necessidades da nossa população, o que nunca foi feita no nosso país, falta uma campanha de conscientização sobre o autismo (GABRILLI, 2015).

A *Confederación Autism España*, uma confederação de âmbito estatal, define a acessibilidade cognitiva como aquela presente em ambientes que são cognitivamente acessíveis e passíveis de serem utilizados por pessoas com diferentes necessidades de compreensão:

Diz-se que um ambiente é cognitivamente acessível quando uma pessoa é capaz de compreender e interpretar as informações que ele fornece, domina a comunicação que mantém com ele e pode realizar facilmente as atividades que nele ocorrem (CONFEDERACIÓN AUTISM, 2018).

Nesse sentido, o espaço escolar inclusivo depende de uma análise e estudos no que diz respeito a acessibilidade cognitiva em seus espaços físicos, em especial para crianças autistas não oralizadas, compreendendo que dispomos de mecanismos visuais que facilitarão a perfeita compreensão do ambiente, essencial para que a comunicação ocorra, facilitando a realização das atividades que serão requeridas, uma vez que a criança conseguirá interpretar as informações naquele espaço e suas demandas.

A Figura 4 traz estratégias para adaptação de ambientes com vistas a favorecer a acessibilidade cognitiva para pessoas autistas:

Zonas de Transição	Trabalhando para facilitar tanto o Sequenciamento Espacial quanto o Zoneamento Sensorial, a presença de zonas de transição ajuda o usuário a recalibrar seus sentidos à medida que se move de um nível de estímulo para o próximo. Essas zonas podem assumir uma variedade de formas e podem ser qualquer coisa, desde um ponto de encontro que indica uma mudança na circulação a uma sala sensorial completa que permite ao usuário recalibrar seu nível de estimulação sensorial antes de fazer a transição de uma área de alto estímulo para outras de baixo estímulo.
Zoneamento Sensorial	Este critério propõe que, ao projetar para o autismo, os espaços sejam organizados de acordo com sua qualidade sensorial, em vez da abordagem arquitetônica típica de zoneamento funcional. De acordo com o nível de estímulo permitido, os espaços são organizados em zonas de "alto estímulo" e "baixo estímulo". A primeira zona pode incluir áreas que exigem alto estado de alerta e de atividade física, como fisioterapia e de coordenação motora grossa. ou seja, espaços de construção de habilidades. A última pode incluir áreas para terapia da fala, informática e biblioteca. As zonas de transição são usadas para mudar de uma zona para a outra.
SEGURANÇA	Um ponto que nunca deve ser esquecido ao projetar ambientes de aprendizagem é a segurança que pode ser tornar alvo de preocupação ainda maior quando envolvem crianças com autismo que podem ter um senso alterado do ambiente. Proteger da água quente e evitar arestas vivas e cantos são exemplos de algumas dessas considerações.

Figura 3. Architecture for Autism: Autism Aspectss™ In School Design Fonte: Architecture for autism: Built environment performance in accordance to the autism ASPECTSS design index, adaptado pelas autoras.

No que diz respeito à acessibilidade para pessoas autistas, a norma ABNT NBR 9050:2020 ainda não prevê a acessibilidade cognitiva dos espaços, sendo oportuno acrescentar que, no Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas (2009), a eliminação de barreiras físicas está associada à compreensão das necessidades das diferentes deficiências que, por sua vez, deverá orientar a elaboração de projetos de novas escolas acessíveis e/ou a adequação das existentes (DISCHINGER et al, 2009).

Mara Gabrielli (2015) contribui para o debate ao apresentar uma concepção ampliada de acessibilidade, que incorpora aspectos relacionados à comunicação e à cognição. Segundo ela:



Adaptações no design de ambientes visando favorecer as necessidades e habilidades das pessoas.

**ADAPTAÇÃO “DESIGN DOS AMBIENTES” (FÍSICO E VIRTUAL)
FAVORECER AS NECESSIDADES E HABILIDADES DAS PESSOAS**

Sinalização De Espaços Públicos.	A utilização de pictogramas ou imagens ajuda as pessoas que estão limitadas a comunicar através da fala ou da escrita natural, permitindo-lhes encontrar facilmente o que procuram
Leitura Fácil:	Técnica de redação e publicação que visa tornar o conteúdo acessível a pessoas com dificuldade de compreensão leitora (letras maiores, mensagens curtas e diretas ...)
Design Responsável:	As tecnologias de informação e comunicação devem atender a um design responsável que favoreça a usabilidade em pessoas com TEA.
Aplicativos:	Desenvolvimentos de aplicativos que sejam apropriados para pessoas com TEA, que a ajudem a ser mais independente e autônoma nas suas atividades da vida diária.
Promover Recursos De Apoio À Comunicação:	Os sistemas alternativos de comunicação substituem a linguagem oral quando esta não é compreensível ou ausente, enquanto os sistemas de comunicação aumentativa envolvem os canais auditivos e visuais para receber informações do ambiente, compreendê-las, organizá-las e ser capazes de expressá-las. Eles usam sinais de mão, gráficos e fala.

Figura 4: Campanha Online de Conscientização da Autism Spain, cinco estratégias para a adaptação do ambiente. Fonte: <https://www.reab.me/4-estrategias-para-favorecer-a-acessibilidade-cognitiva-para-pessoas-com-autismo/acesso> em 22/12/2021. Adaptado pela Autora.

A campanha apresentada na figura acima coloca para o Brasil a necessidade de se desenvolver ações que oportunizem a conscientização da sociedade brasileira quanto à educação inclusiva, já prevista em nosso arcabouço legal, e que exige de nosso sistema educacional adaptar-se às necessidades de seus usuários e não o contrário.

Assim, a materialização de diretrizes da educação inclusiva nas escolas tem grande potencial de contribuição nesse processo de conscientização, uma vez que o edifício escolar, conforme afirma Kowaltowski (2011, p. 61), pode ser compreendido como um(a) terceiro(a) professor(a).

Projetar um espaço é, sobretudo, complexo porque envolve, de acordo com Melhado et al (2011, p. 57), “várias interações sociais, sendo definido não só pela atuação de cada projetista, mas também pelas influências mútuas com os clientes, usuários e demais projetistas participantes”.

Analisando essa informação pela ótica da educação inclusiva, estamos diante da diversidade, sendo ainda indisponível o acúmulo de informações e experiências necessárias para traçarmos um programa de necessidades que leve a um resultado de qualidade, em especial para o transtorno do espectro autista.

Considerando como pré-requisito do processo de projeto do espaço escolar inclusivo, a escuta dos usuários, incluindo as próprias pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais que trabalham com a inclusão de pessoas com deficiência, aponta para a necessidade de um levantamento de dados técnicos que suportem uma nova concepção de espaços escolares que possibilitem revisões e adequações ao longo do tempo.

Já é sabido que espaços escolares com elementos que promovem grande estimulação sensorial, como painéis com cores fortes, barulho, odores, iluminação inadequada, geram sobrecarga em um “sistema sensorial já sobrecarregado” (LAUREANO, 2017, p.59), tornando extremamente difícil qualquer nova aprendizagem para o estudante autista, podendo, inclusive, desencadear situações disruptivas, além de ampliar as dificuldades de socialização, concentração, linguagem, rotina, independência (CUNHA, 2012).

Esse panorama, sob a perspectiva de Kowaltowski (2011), evidencia a importância da atuação responsável do arquiteto e de suas contribuições à proposição de soluções para os espaços escolares comprometidas com a promoção de espaços públicos aptos a superar esse quadro, promovendo o debate sobre a normalização do processo de projeto arquitetônico imposto por um sistema socioeconômico que se orienta, quase que exclusivamente, pelo binômio custo-benefício.

O arquiteto é um médico que deveria conhecer a história prévia do seu paciente. Por isso, consta de todos os dossiês de construção um currículo produzido com grande esforço por cada cliente, fazendo parte de uma vasta “ficha inquérito”. Um formulário era dividido em duas colunas, uma como título “Necessidades do Cliente”, e outra, “Solução arquitetônica” – e curiosamente também constava na nota se a solução seria realizada na planta, corte transversal ou no alçado [elevação] (LAMPRECHT, 2004, p.13 apud KOWALTOWSKI; MOREIRA, 2011, p. 101).

Caminhos a percorrer

A pesquisa bibliográfica e documental realizada sobre o tema revelou que ainda estamos fixados em um contexto histórico e social que não assimilou as mudanças demandadas pela educação inclusiva. Ainda vivemos sob uma perspectiva dualista conformada por “oposições binárias” e elegemos uma única identidade como padrão privilegiado em relação às demais, o que coloca a necessidade de a ciência trabalhar essas questões com a contribuição das diversas áreas de conhecimento, tornando possível uma ressignificação social e cultural em nosso país.

Materializar espaços escolares que promovam ambientes que acolham as diferenças, e, mais do que isso, evidenciem as potencialidades resultantes desta convivência, contribuirá para a construção de uma consciência nacional que valoriza a igualdade como um direito a diferença. Esse processo deve primar pela qualidade, o que exige a participação de distintas áreas de conhecimento no processo de projeto.

Se uma escola de qualidade, como afirma Kowaltowski (2011), deve garantir acessibilidade plena para todos, é fundamental compreender as especificidades do usuário autista, incluindo os direitos assegurados pela Lei Federal nº 13.146/2015 (Art. 3º, inciso IV). É também importante compreender que o desenvolvimento desses indivíduos depende de espaços saudáveis onde as condições de acesso, perma-

nência efetiva, segurança e participação estejam asseguradas, permitindo que diferentes dinâmicas de ensino e aprendizagem ocorram sem discriminação.

Os arquitetos, como parte dos responsáveis por materializar os espaços escolares, devem assumir o compromisso de cooperar no planejamento do Plano Nacional de Educação (PNE), dedicar-se ao estudo, trabalho e pesquisa que envolvam pessoas com autismo e suas famílias, visando garantir a “igualdade de condições de acesso e permanência” e a busca por soluções qualificadas para o atendimento das pessoas autistas, respeitando nossa Constituição Federal e os princípios da educação inclusiva.

Nesta perspectiva, torna-se indispensável o envolvimento do usuário e da comunidade em todas as etapas relacionadas à definição/revisão do programa de necessidades arquitetônico e do processo de projeto de edifícios escolares inclusivos, de modo a garantir o acesso e a permanência de todos, respeitadas as especificidades de cada grupo social e atendidos os princípios de equidade, cidadania e dignidade humana.

Referências

ANDRADE, Maria América Coimbra. ABA e o espaço escolar. Palestrante: Meca Andrade. São Paulo. USJTOficial.2020 (1 vídeo (113 min). Transmitido ao vivo em 15/07/2020 pelo canal USJT Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hFwVnQYXgoY&t=29s>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. (217 [III] A). Paris, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 13 fev. 2022

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. ABNT NBR 9050:2020 Versão Corrigida:2021 São Paulo, p. 147. 2021.

AUTISMOERREALIDADE.ORG. Berenice Piana: um marco nos direitos dos autistas. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/2020/03/30/berenice-piana-um-marco-nos-direitos-dos-autistas/>>. Acesso em: 13 fev. 2022

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível

em:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022

BRASIL, Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 18 abr. 2020

BRASIL, Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 jun. 2020

BRASIL, Lei Federal nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 24/04/2020

BRASIL, Lei Federal nº 13.861/2019, de 18 de jul. de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 24 abr. 2020

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2021

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 6.949: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 02.fev.2021

BRASIL. Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasil. (1990). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 02 fev 2021

BRASIL. Lei nº 12.764/2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em 02 fev. 2021

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 13 fev.2022.

BRASIL. PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 29/08/2020

CAMBIAGLI, Silvana. Desenho Universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. 4ª Ed. Ver. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

CID 11. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD). Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em 13 fev.2022. Acesso em: 13 fev. 2022.

CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA. Disponível em: <<http://www.autismo.org.es/>>. Acesso em 11 jan. 2020

CUNHA, Eugenio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4ª edições. Rio de Janeiro: Wak. Ed. 2012 Disponível em < <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>>. Acesso em 02 fev.2022

DSM-5. American Psychiatric Association - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: Evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. Psicologia USP. 2020. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?lang=pt>>. Acesso em: 13 fev.2022.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do Aprendiz: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Trad. Neusa Hickel e Regina

Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GABRILLI, Mara. Palestra: "Inclusão e Diversidade": Palestrante Mara Gabrielli. São Paulo. TEDxJardinsSalon. 06/02/2015. (1 vídeo 24:55) Disponível em <https://youtu.be/rgKQLTapUXI>. Acesso em: 06 mar.2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Censo Educação Básica: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf> Acesso em: 13 ago.2020.

KOWALTOWSKI, Doris Catharine Cornelie Knatz. Arquitetura escolar. O projeto do ambiente de ensino. São Paulo, Oficina de Textos, 2011.

KOWALTOWSKI, Dóris Catharine Cornelie Knatz; MOREIRA, Daniel de Carvalho, PETRECHE, João Roberto Diego; FABRÍCIO, Márcio Melhado Organizadores: O processo de projeto em arquitetura da teoria à tecnologia. São Paulo, Oficina de Textos, 2011. Edição 1.

KUPFER, Maria Cristina Machado; PATTO, Maria Helena Souza, VOLTOLINI, Rinaldo. Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito (ORGS.). Infância Psicanálise. São Paulo: Escuta: FAPESP, 2017

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. Autismo: Compreensão e Práticas Baseadas em Evidências. Organização: Elise Matos, Marlla Mendes. Movimento Capricha na Inclusão. 1 edição. Curitiba: Marcos Valentim de Souza, 2020. Disponível em: <<https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>>. Acesso em 20 Jul. 2020

MELHADO, Silvio Burrattino; OLIVEIRA, Luciana Alves; LIU, Ana Wansul. A gestão do processo de projeto em arquitetura. In: KOWALTOWSKI, Doris Catharine Cornelie Knatz; MOREIRA, Daniel de Carvalho; PETRECHE, João Roberto Diego F fwqedweqe2 f ABRÍCIO Márcio Minto Organizadores: O processo de projeto em arquitetura da teoria à tecnologia. São Paulo, Oficina de Textos, 2011. Edição 1.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

RODRIGUES. Janine Marta Coelho; SPENCER Eric. A criança Autista. Um estudo psicopedagógico. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015

SILVA, Ana Beatriz Barbosa Silva; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Tadeu. Mundo Singular: entenda o autismo; Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VENTURA NETO. Raul da Silva.; MOURA, Milena. Avaliação Pós-Ocupação com foco nos Espaços Livres Da Escola: uma análise comportamental da EMEIF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II. Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 103–119, 2023. DOI: 10.21680/2448-296X.2023v8n1ID30295. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/30295>. Acesso em: 21 de maio.de 2023.

YIN Jiani, SCHAAF, Christian P Autism genetics - an overview. Prenat Diagn. 2017 Jan;37(1):14-30. doi: 10.1002/pd.4942. Epub 2016 Nov 10. PMID: 27743394. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27743394/>>. Acesso em 20 Mar. 2020