

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus de Bauru - Faculdade de Ciências
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem

Raquel Mazo

**ENSINO DE ARQUITETURA E CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE
ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO HUMANO E
DEFICIÊNCIA**

BAURU

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RAQUEL MAZO

**ENSINO DE ARQUITETURA E CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE
ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO HUMANO E
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada, como requisito para a obtenção do título de Mestre, à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, sob orientação da Profª Drª Lúcia Pereira Leite

Bauru

2010

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr^a Lúcia Pereira Leite
UNESP – Faculdade de Ciências – Bauru

Dr. Luis Carlos Paschoarelli
UNESP – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Bauru

Dr^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo
UEM – Universidade Estadual de Maringá – Maringá

*A todos os que acreditaram
na importância deste trabalho
e em minha capacidade de realizá-lo.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha querida orientadora, Dr^a Lúcia Pereira Leite, que, com muita paciência e sempre de maneira alegre e otimista, partilhou comigo seus conhecimentos em Psicologia e se dedicou à concretização deste trabalho tanto quanto eu;

Agradeço ao professor Dr. Jair Lopes Júnior, por ter sido a primeira pessoa a me apoiar na ideia de iniciar o Mestrado, e também por ter apontado os caminhos que tornaram possível sua realização;

Agradeço a meus pais, por todos os anos que dedicaram ao meu desenvolvimento e, principalmente a minha mãe Elisa, por ser a pessoa a quem atribuo todo o amor que dedico ao estudo das coisas belas, como a Arquitetura e a Psicologia;

Agradeço a todos os meus familiares, por comemorarem minhas conquistas e pelas palavras de apoio, nos momentos difíceis. Em especial, agradeço à minha querida avó Tóta, pela maneira simples, mas sábia, com que me incentiva em minha jornada profissional;

Agradeço ao José Renato, pela paciência com que esteve ao meu lado, em todos os momentos, e que, com muito carinho e bom humor, sempre me transmitiu força e entusiasmo para vencer o cansaço e as dificuldades;

Agradeço a todos os colegas da graduação em Psicologia, em especial àqueles que sempre demonstraram interesse pelo andamento deste trabalho, buscando conhecê-lo e contribuindo com comentários e ideias;

Agradeço aos colegas da Pós-Graduação, pela convivência e troca de experiências, no decorrer das disciplinas, sobretudo ao Jurandyr e David, que se tornaram grandes amigos;

Agradeço aos professores participantes da pesquisa, pela disponibilidade em colaborar e por terem me recebido tão bem, durante a coleta de dados;

Agradeço à amiga Zanza, por contribuir com sua experiência em pesquisa, abrandando minha ansiedade diante do desconhecido;

Aos amigos Amili, Camila, Charles, Fabiana, Danilo, Diego, Julinês, Kelly, Ludmila, Luiza, Mariane, Maithê, Rosa, Sara, Sária, agradeço simplesmente por estarem presentes em meu cotidiano, auxiliando-me com palavras de amizade, quando precisei; e aos amigos Fernanda, Francini, Débora, Eduardo, Naiara e Pedro, os quais, mesmo à distância, sei que torceram por mim. A todos, agradeço também pela compreensão pelos inúmeros convites por mim recusados, em momentos em que o tempo escasso não me permitia estar mais próxima de vocês;

Agradeço à dedicada Aracê, com quem aprendi que nada acontece por acaso, por ter-me levado a pensar sobre as motivações que deram origem a este trabalho;

Agradeço à amiga Eliza, pela competente colaboração nas transcrições das entrevistas;

Agradeço a todos os professores do Curso de Psicologia, que forneceram as bases do conhecimento em Psicologia, imprescindíveis para que este trabalho se realizasse;

Agradeço aos professores de minha graduação em Arquitetura, que juntos colaboraram para a formação de uma concepção grandiosa sobre a função da Arquitetura e do Urbanismo;

Agradeço à UNESP, instituição que me recebeu como aluna, fazendo de mim uma cidadã consciente de meus deveres profissionais, pronta para retribuir à sociedade os investimentos em mim depositados.

A todos, muito obrigada!

MAZO, R. **Ensino de Arquitetura e concepção de professores sobre acessibilidade, inclusão social, desenvolvimento humano e deficiência.** 2010. 171f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

RESUMO

A Arquitetura é uma área do conhecimento que tem como atribuição contribuir para a qualidade de vida do ser humano. No que diz respeito às pessoas com deficiência, os arquitetos podem colaborar no processo de inclusão social, por meio da construção de espaços acessíveis. Para isso, é necessário que a formação em Arquitetura ofereça conhecimentos sobre a acessibilidade e outras temáticas adjacentes, que extrapolem o conhecimento técnico, possibilitando maior compreensão acerca do ser humano. Nesse aspecto, a Psicologia tem contribuições a oferecer, e em especial, a Psicologia Histórico-Cultural, por explicar o desenvolvimento humano. Assim, este estudo parte do pressuposto de que o homem se desenvolve em um processo sócio-histórico de apropriação da cultura, que, por sua vez, somente é possível por intermédio das interações que estabelece com os outros. Tal premissa nem sempre é válida para as pessoas com deficiência, pois ainda têm dificuldade de acessar vários espaços construídos e, portanto, têm limitadas possibilidades de interação. Procurando responder se os cursos de graduação em Arquitetura garantem uma formação que favoreça a acessibilidade e a inclusão social das pessoas com deficiência, esta pesquisa teve objetivos distintos. Primeiramente, buscou identificar quais são os conteúdos curriculares ofertados pelos cursos que proporcionam conhecimentos sobre a problemática investigada. Para isso, foi realizada uma investigação em documentos (grades curriculares e ementários das disciplinas) dos cursos públicos de Arquitetura e Urbanismo, nos quais foi feito o levantamento dos temas desenvolvimento humano, inclusão social, deficiência e acessibilidade. Os resultados demonstraram que o currículo mínimo para a formação acadêmica da maior parte das universidades pesquisadas aborda superficialmente as temáticas investigadas. O segundo objetivo da pesquisa consistiu em investigar a concepção de um grupo de professores de um curso público de Arquitetura sobre Arquitetura e as demais temáticas anteriormente citadas, através de aplicação de um roteiro de entrevistas, em que os relatos foram submetidos ao método de análise de conteúdo categorial. Pode-se perceber que, principalmente no que se refere à acessibilidade, predominaram concepções pouco reflexivas e mais técnicas, com exceção da concepção de Arquitetura, classificada como uma área do conhecimento que traz ganhos para a vida humana. Por conseguinte, para que a Arquitetura e, conseqüentemente, seus profissionais realmente favoreçam o processo de inclusão social das pessoas com deficiência, há que se reformular os currículos dos cursos de Arquitetura, além de se promover debates no meio universitário, pautados em estudos interdisciplinares sobre o desenvolvimento humano, compreendendo suas mais diversas condições.

Palavras-chave: Arquitetura. Psicologia. Acessibilidade. Deficiência. Inclusão Social.

MAZO, R. **Teaching architecture e teacher's conception about accessibility, social inclusion, human development and disability.** 2010. 171f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

ABSTRACT

The architecture is an area of knowledge that has the task of contributing to the quality of human life. With regard to persons with disabilities, architects can help the process of social inclusion through the construction of accessible spaces. Therefore, it is necessary that training in architecture provides knowledge about accessibility and other surrounding issues that go beyond the technical knowledge, enabling greater understanding of the human being. In this respect, the psychology has contributions to offer, and in particular, the cultural-historical psychology, because it explains the human development. Thus, this study assumes that man develops in a socio-historical process of cultural appropriation, which in turn is only possible through the interactions he establishes with others. This assumption is not always suitable for people with disabilities, because they still have difficulty to access various built spaces, and therefore have limited opportunities of interaction. This research had two different goals to respond if the undergraduate courses in architecture are able to ensure education that enabling accessibility and social inclusion of people with disabilities. In first, this work sought to identify if curriculum contents of the courses provides knowledge about the problem investigated. For this, a survey in documents of public architecture courses was conducted, looking for if they presented the issues: human development, social inclusion, disability and accessibility. The results showed that the minimum curriculum for the academic background of most of the universities surveyed addresses superficially the issues investigated. The second objective of this research was to investigate the design of a group of teachers of a course of public architecture on architecture and other issues outlined above, through the application of a structured interview, in which the answers were submitted to analysis method categorical. Especially with regard to accessibility, the prevalent conceptions are little reflective and techniques, with the exception of the conception about architecture, classified as an area of knowledge that brings benefits for human life. So for that architecture, and consequentemente its professionals, really favors the inclusion of people with disabilities, curricula of schools of architecture must be rewritten, in addition debates at the university must be promoted, guided in interdisciplinary studies on the human development, including its various conditions.

Keywords: Architecture. Psychology. Accessibility. Disability. Social Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Radicais e palavras buscadas nas ementas das disciplinas.....	39
Quadro II: Exemplo de quadro elaborado para análise das ementas das disciplinas de um dos cursos pesquisados.....	40
Quadro III: Distribuição das questões cujas respostas foram utilizadas para compor os resultados, distribuídas por eixos temáticos.....	50
Quadro IV: Resultados da busca por disciplinas sobre acessibilidade nas grades curriculares.....	59
Quadro V: Definições e exemplos das categorias que compõem a concepção dos professores sobre a Arquitetura.....	69
Quadro VI. Definições e exemplos das categorias que compõem a concepção dos professores sobre desenvolvimento humano.....	82
Quadro VII. Definições e exemplos das categorias que compõem a concepção dos professores sobre inclusão/exclusão social.....	92
Quadro VIII. Definições e exemplos das categorias que compõem a concepção dos professores sobre deficiência.....	105
Quadro IX. Definições e exemplos das categorias que compõem a concepção dos professores sobre acessibilidade.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos Cursos de Arquitetura no Brasil, por região e categoria.....	34
Tabela 2: Caracterização dos participantes.....	44
Tabela 3: Número de cursos cujas grades curriculares e ementários foram analisados.....	58
Tabela 4: Resultados numéricos da busca por temas nas ementas das disciplinas.....	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Frequência das respostas dos professores para as categorias que compõem sua concepção de Arquitetura.....	70
Figura 2: Frequência das respostas dos professores para as categorias que compõem sua concepção de desenvolvimento humano.....	83
Figura 3: Frequência das respostas dos professores para as categorias que compõem sua concepção de inclusão/exclusão social.....	93
Figura 4: Frequência das respostas dos professores para as categorias que compõem sua concepção de deficiência.....	106
Figura 5: Frequência das respostas dos professores para as categorias que compõem sua concepção de acessibilidade.....	112

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – ARQUITETURA E PSICOLOGIA.....	6
1.1 A Arquitetura: uma área de conhecimento artístico e tecnológico.....	7
1.2 A Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a compreensão do desenvolvimento psíquico do homem.....	13
CAPÍTULO 2 – DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE.....	21
2.1 A sociedade e sua relação com as pessoas com deficiência.....	21
2.2 A acessibilidade aos espaços edificados	24
2.3 O ensino de acessibilidade nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.....	29
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	33
3.1 Método utilizado para o Estudo A: análise documental	33
3.1.1 Locais: cursos de Arquitetura.....	34
3.1.2 Procedimentos de coleta de dados	35
3.1.3 Procedimentos de análise dos dados.....	37
3.2 Método utilizado para o Estudo B: entrevistas com professores.....	41
3.2.1 Participantes.....	42
3.2.2 Materiais utilizados para as entrevistas.....	44
3.2.3 Procedimento de coleta das entrevistas.....	45
3.2.4 Procedimento de análise das entrevistas.....	47

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	57
4.1 Resultados do Estudo A: pesquisa documental.....	57
4.1.1 Resultados da análise das grades curriculares.....	58
4.1.2 Resultados da análise das ementas das disciplinas.....	61
4.2 Resultados do Estudo B: análise da concepção de professores.....	67
4.2.1 Eixo 1: Arquitetura.....	68
4.2.2 Eixo 2: Desenvolvimento Humano.....	81
4.2.3 Eixo 3: Inclusão Social.....	90
4.2.4 Eixo 4: Deficiência.....	104
4.2.5 Eixo 5: Acessibilidade.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE A – Relação das universidades públicas brasileiras que oferecem cursos de Arquitetura.....	141
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	143
APÊNDICE C – Ficha de caracterização dos participantes.....	144
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista.....	145
APÊNDICE E – Exemplo de organização das respostas por eixo temático.....	147

APRESENTAÇÃO

Antes da exposição do desenvolvimento da pesquisa propriamente dita, serão apresentados alguns acontecimentos que, na trajetória de minha formação acadêmica em Psicologia, após concluir o curso de Arquitetura e Urbanismo, me motivaram a dissertar sobre o conjunto de temas envolvidos neste trabalho. Por se tratar de circunstâncias pessoais, peço licença para, neste momento, discorrer em primeira pessoa.

Ao iniciar o curso de Arquitetura e Urbanismo, surpreendeu-me a quantidade de conhecimentos disponíveis e, muitas vezes, indispensáveis ao exercício profissional: técnicas construtivas, materiais, estilos arquitetônicos, instrumentos de representação, entre outros, apresentaram-se progressivamente. A produção desses conhecimentos é infindável e amplamente disponibilizada, através da globalização e da tecnologia de comunicação. Assim, muitas coisas importantes podem se perder, de sorte que, diante de tal fato, e para evitar um acúmulo superficial e meramente técnico de conhecimento, nos vemos inevitavelmente obrigados a fazer escolhas. Escolhas acertadas são mais prováveis, quando se adotam posturas reflexivas acerca de algumas questões. Uma delas, que creio eu seja primordial, diz respeito a se ter claro o sentido da profissão. “Para que”, “para quem”, e “por que fazer Arquitetura?” são exemplos de perguntas que, quando compreendidas com clareza, podem nortear uma atuação mais responsável.

Atualmente, compreendo que o objetivo do ensino superior não é simplesmente informativo, mas, antes disso, é de fornecer ferramentas capazes de proporcionar autonomia para que o profissional possa buscar conhecimentos adequados, sempre que necessário. É importante, porém, que essas ferramentas se

desenvolvam a partir de saberes históricos e científicos capazes de guiar a uma atuação mais ética e cidadã, conduzindo, por conseguinte, à denominada “responsabilidade social” do arquiteto. Afinal, os projetos (com especial ênfase aos urbanísticos) têm o poder de transformar realidades econômicas e sociais.

Após concluir o curso de Arquitetura e Urbanismo, tive a oportunidade de ingressar no curso de graduação em Psicologia, no qual, atualmente em andamento, deparei-me com algumas questões com as quais a Psicologia se ocupa de maneira muito humana e responsável. O estudo do desenvolvimento humano e a compreensão de que o indivíduo é uma construção social desvelaram preconceitos, de maneira que me senti presenteada por uma nova visão de mundo e de homem, ou seja, tive o acesso a diferentes paradigmas para compreender a natureza humana.

Na medida em que fui conhecendo a tipologia humana, entrei em contato também com segmentos populacionais diferentes, inclusive das pessoas com deficiência. Nessa ocasião, destacando o papel da sociedade, na sua construção, ocorreu-me que, embora já tivesse me deparado com a temática da acessibilidade, no curso de Arquitetura, ainda não tivera compreendido quais eram os reais sentidos escondidos por detrás da necessidade de autonomia desses indivíduos.

Infelizmente, a graduação em Arquitetura que vivenciei não oferecia ainda os subsídios necessários para o desenvolvimento de uma concepção mais abrangente e completa sobre a temática da acessibilidade. O curso limitou-se ao ensino da acessibilidade como informação de normas técnicas e legislações norteadoras de projetos, que apenas se somariam a tantas outras já existentes na área da construção. Muito pouco, ou quase nada, a respeito da pessoa com deficiência e as

consequências dos impedimentos causados pela ausência de acessibilidade ao seu desenvolvimento foi abordado, no ensino de Arquitetura e Urbanismo.

Ainda na primeira graduação, aprendi que toda obra arquitetônica, urbanística ou paisagística sempre é (ou deveria ser) precedida por determinada intencionalidade, fato que justifica a importância da formação de profissionais conscientes de sua função, na sociedade. Assim, no desenvolvimento deste estudo, procurei buscar na literatura a intencionalidade maior da Arquitetura – e encontrei a sua real importância: o ser humano.

Muitas produções em Arquitetura priorizam destacar seus atributos artísticos e inovadores, abordando de maneira secundária seu maior interessado: o homem. Tal fato parece contraditório, considerando que a função primordial da Arquitetura é abrigar as atividades humanas, o que deveria ser feito a partir do conhecimento de sua natureza e das ações que exerce.

Pela familiaridade com os dois conjuntos de saberes, pude perceber que a Psicologia pode contribuir para uma formação em Arquitetura mais humanizada, de sorte que é sobre essa premissa que pretendo discorrer, nas páginas seguintes, dando atenção especial ao desenvolvimento humano de pessoas as quais ainda se encontram à margem das instâncias sociais, ou seja, as pessoas com deficiência.

Procurando responder se o ensino de acessibilidade, em cursos de Arquitetura, constitui atualmente uma ferramenta de inclusão social das pessoas com deficiência, esta pesquisa teve dois objetivos centrais. Primeiramente, buscou-se conhecer o quadro atual do ensino brasileiro de Arquitetura e Urbanismo, identificando se os cursos oferecem informações sobre acessibilidade e temáticas adjacentes, que extrapolam o conhecimento técnico, promovendo uma visão mais humanística acerca da problemática da inclusão social da pessoa com deficiência.

Para isso, foi realizada uma investigação em documentos (grades curriculares e ementários das disciplinas) dos cursos de Arquitetura, nos quais foi verificada a existência dos seguintes temas: desenvolvimento humano, inclusão social, deficiência e acessibilidade. Investigar o currículo do curso é uma maneira de conhecer quais proposições são priorizadas, na formação do arquiteto.

Num segundo momento da pesquisa, efetuou-se um estudo de campo em que professores de Arquitetura foram entrevistados e seus relatos submetidos ao método de análise de conteúdo categorial, cujo objetivo foi investigar a concepção dos participantes sobre Arquitetura – enquanto área de ensino e atuação –, além das temáticas anteriormente citadas. A concepção apresentada pelos professores sobre a Arquitetura demonstra a maneira como compreendem as possibilidades dessa área do conhecimento, quanto às possíveis contribuições que pode oferecer à sociedade. Para os outros temas, investigou-se que ideias e valores correspondentes os responsáveis pelo ensino desses conteúdos curriculares apresentam, ao longo da graduação.

Nas páginas posteriores, seguem os capítulos que dão continuidade a este texto. O Capítulo 1 – *Arquitetura e Psicologia* – procura situar o leitor sobre como a Arquitetura é compreendida por arquitetos e estudiosos da área, fazendo um contraponto com os preceitos da Psicologia, mais especificamente da abordagem histórico-cultural, a qual oferece um conjunto de saberes teóricos que procuram explicar o desenvolvimento humano, à luz das suas interações sociais.

Na sequência, o Capítulo 2 – *Deficiência e Acessibilidade* – apresenta a relação da sociedade com as pessoas com deficiência, destacando o paradigma atual norteador desse processo, ou seja, o paradigma de suportes, que subsidia a inclusão social. Esse capítulo contempla também reflexões sobre o conceito de

acessibilidade aos espaços construídos, historiando a inserção dessa temática no ensino de Arquitetura.

O universo pesquisado e os procedimentos empregados estão apresentados no Capítulo 3 – *Percurso Metodológico*. Tal capítulo expõe os procedimentos utilizados para a análise de documentos – grades e ementários dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, além dos procedimentos adotados para investigar e analisar a concepção dos professores, no que tange a: Arquitetura, desenvolvimento humano, inclusão social, deficiência e acessibilidade.

Os resultados da pesquisa estão descritos no Capítulo 4 – *Resultados e discussão* –, em dois momentos. Primeiramente, são mostrados os resultados obtidos por meio da análise da pesquisa documental e, em seguida, um delineamento da concepção de professores de Arquitetura sobre as diferentes temáticas relacionadas à inclusão social das pessoas com deficiência, à luz da análise de conteúdo, amparada em dados encontrados na literatura.

Finalizando o texto, estão as *Considerações Finais*, em que a pesquisadora resume a trajetória percorrida e discorre sobre as principais contribuições desta pesquisa, destacando igualmente as suas limitações.

CAPÍTULO 1

ARQUITETURA E PSICOLOGIA

Ainda que a ideia de congregar Psicologia e Arquitetura em um mesmo trabalho pareça incomum, há atualmente uma considerável produção científica que reúne conhecimentos oriundos dessas duas áreas. São exemplos em Arquitetura as produções que abordam a percepção humana sobre os ambientes edificados (LYNCH, 1980; OKAMOTO, 2002) e ainda os estudos de avaliação pós-ocupação (ORNSTEIN; ROMÉRO, 1992), os quais investigam a satisfação dos usuários em relação às edificações, usando métodos de investigação subjetiva.

Por outro lado, dentro da Psicologia, desenvolveu-se a Psicologia ambiental (HEINSTRA; FARLING, 1978), disciplina que aborda as relações entre o indivíduo e seu ambiente físico, seja ele construído, seja natural. Em alguns estudos, a Psicologia ambiental é posicionada como ciência de interesse da Arquitetura, demonstrando afinidade entre as áreas (ELALI, 1997; ITTELSON et al., 2005; ROMICE, 2005; MOSER, 2005; ORNSTEIN, 2005).

Este trabalho procura construir uma interdisciplinaridade entre a Arquitetura e a Psicologia, porém de maneira diferenciada dos trabalhos tradicionais: através do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, coloca-se em discussão a possibilidade de que o ensino da acessibilidade espacial, na formação em Arquitetura, possa efetivar-se como ferramenta de inclusão social da pessoa com deficiência. A Psicologia Histórico-Cultural apresenta uma compreensão solidificada acerca do desenvolvimento humano e, por isso, é capaz de elevar o ensino de acessibilidade ao seu real patamar de imprescindibilidade para o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

1.1 A Arquitetura: uma área de conhecimento artístico e tecnológico

A relevância em se conhecer diferentes concepções sobre esta área do conhecimento reside no fato de que cada uma delas encerra pequenas explicações sobre sua natureza, importância e função. Embora não sejam contraditórias entre si, são diferentes os aspectos ressaltados em cada definição, o que permite afirmar que representam várias perspectivas sob as quais a Arquitetura é concebida.

Pela definição técnica de Ferreira (2008), a Arquitetura é a arte de criar espaços para abrigar os diferentes tipos de atividades humanas. Outra definição, de um compêndio de Arquitetura, a compreende como arte que deve ser concebida e realizada no sentido de criar um espaço que seja, além de plástico, humano e social. A mesma fonte define o arquiteto como mestre na arte de construir; aquele que ordena o espaço; aquele que cria e anima os lugares destinados ao homem, a fim de assegurar-lhe melhores condições de vida (CORONA; LEMOS, 1998).

Morris (1881, apud BENEVOLO, 1999) compartilha dessa mesma opinião:

A arquitectura (sic) compreende a observação de todo o meio físico que rodeia a vida humana; não podemos furtar-nos a ela, enquanto fizermos parte da civilização, dado que a arquitectura (sic) é o conjunto das modificações e das alterações introduzidas na superfície terrestre, tendo em vista as necessidades humanas, com exceção apenas do puro deserto. (p. 16).

As definições focalizadas colocam o homem como elemento a quem a Arquitetura se destina, isto é, essas definições consideram que a Arquitetura é feita para o homem, para servi-lo.

Uma busca pela literatura procurou identificar de que maneira o homem se encontra inserido nos objetivos propostos pela Arquitetura, quer dizer, que ênfase é dada ao homem dentro da concepção de Arquitetura formada pela visão de

arquitetos renomados. As definições encontradas revelam concepções que algumas vezes distanciam a Arquitetura do indivíduo, na medida em que tendem a compreendê-la primeiramente como produção artística, enfatizando o homem que produz a Arquitetura – o arquiteto, muitas vezes considerado artista –, e não aquele que precisa dela para viver.

Por isso, embora não caiba ao escopo deste trabalho discutir o significado de arte, seria difícil compreender a concepção de Arquitetura a que se teve acesso sem este prévio esclarecimento, pois, na literatura, impera: “Arquitetura é arte” (COSTA, 1980; LEMOS, 1980; LEVI, 2003; RAJA, 2004).

O significado da palavra *arte* é bastante diverso. Segundo Ferreira (2008), pode ser entendida como “a capacidade que tem o homem de por em prática uma idéia, valendo-se da faculdade de dominar a matéria”; também é “a utilização de tal capacidade, com vista a um resultado que pode ser obtido por meios diferentes”; além de “atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito de caráter estético, carregado de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação”; e, ainda, “a capacidade criadora do artista de expressar ou transmitir tais sensações ou sentimentos”; ou “o conjunto das obras de arte de uma época, de um país, de uma escola”; assim como “os preceitos necessários a execução de qualquer arte”; em acréscimo, “dom, habilidade, jeito”; ou ainda “ofício, profissão (nas artes manuais especialmente)”, entre outras definições. Assim, pode-se notar como o termo *arte* é abrangente, abstrato e carregado de significados pouco esclarecedores, quando se pretende compreender o significado de Arquitetura.

Levi (2003) defende que existem muitas definições de arte, mas nenhuma é completa, por se tratar de um fenômeno em constante evolução e que se traduz por

um desenvolvimento contínuo de expressão e de formas. Esse arquiteto caracteriza a arte como manifestação do espírito, salientando que seu valor é medido “pelas emoções que ela desperta em nós, e pela permanência, através dos anos e das gerações dessas emoções e sentimentos”.

Nos escritos do arquiteto modernista Costa (1980), algumas passagens fazem menção à história da arte, qualificando-a como “coisas belas que nos ficaram do passado”, para dela extrair o conceito de Arquitetura. Para esse arquiteto modernista, o desenvolvimento histórico da Arquitetura, ou seja, a forma como a Arquitetura se desenvolveu ao longo do tempo faz parte da produção artística da humanidade, porque a Arquitetura estaria entranhada na arte, ao mesmo tempo em que seria igualmente, segundo o autor, a mais tolhida das artes. Ainda em sua concepção, a arte seria manifestação natural de vida, e o artista possuidor de uma vaidade inata, inerente a sua personalidade, por ser criador de algo que “não existia antes, e idêntico não se refará jamais”. Ele trabalha a serviço de uma causa ou de alguém, por ideal ou por interesse, mas, acima de tudo, trabalha para si mesmo e se alimenta da própria criação, sem deixar de ansiar por aplausos e pela repercussão de seu trabalho.

Ainda de acordo com Costa (1980), a Arquitetura é descrita como construção com propósito de organizar e ordenar o espaço para determinada finalidade e intenção; nesse processo, cabe ao arquiteto – artista – escolher “a forma plástica apropriada a cada pormenor em função da unidade última da obra idealizada”, e tal intencionalidade plástica é o que distingue Arquitetura de simples construção. O arquiteto faz referência ainda a alguns elementos dos quais a Arquitetura depende, chegando a sua definição mais completa de Arquitetura:

[...] construção concebida com o propósito de organizar e ordenar plasticamente o espaço e os volumes decorrentes, em função de uma determinada época, de um determinado meio, de uma determinada técnica, de um determinado programa e de uma determinada intenção. (COSTA, 1980, p. 7).

Raja (2004), assim como Costa (1980), também recorre à história da arte, todavia, para afirmar que foi ela quem nos transmitiu a convicção de que Arquitetura é arte, tal como a escultura e a pintura, e que todas se constituem em expressões estéticas.

O autor faz uma crítica, sublinhando que houve uma desmistificação do arquiteto como artista e que há, entre os arquitetos, uma espécie de autoafirmação comum, em que eles próprios não se julgam artistas. Embora a opinião comum atualmente acredite que a Arquitetura seja arte, compreende o arquiteto apenas como um personagem caprichoso, criativo e com capacidades realizadoras mais sólidas do que as do engenheiro ou do construtor.

Segundo Raja (2004), existe hoje em dia uma interpretação diversificada do significado da palavra Arquitetura (e arquiteto): em alguns níveis, é compreendida como ciência da organização e, em outros, como arte. O autor alude a uma crise da ideia de Arquitetura – a crise da Arquitetura como arte – em função da crise do conceito de estética, em geral. O século XIX, segundo o autor, derrubou muitos valores, entre os quais a consideração pela arte em função de mitos e filosofias – as filosofias positivista-pragmatista e marxista, e os mitos do progresso indefinido e da revolução social – que teriam destruído o dogma romântico da pureza da arte, já que, diante dos problemas do mundo, passou a não haver espaço para o romantismo do artista.

No entanto, Raja (2004) admite que a Arquitetura seja arte, não só porque o mundo a vê assim, mas

[...] porque a obra arquitetônica constitui, em todo caso, testemunho, significação de alguma outra coisa, é a expressão de um símbolo, uma idéia, de um país, de um homem, isto é, seu espírito de organização, de adaptação, de modificação e transformação do território, de vontade de sobrevivência [...] a arquitetura encerra em si todas as modificações ambientais que o homem operou [...] é o projeto, o desenho, a organização dos elementos, a otimização dos componentes, a visão de síntese dos problemas num prisma humanístico. (RAJA, 2004, p. XXIV).

Todavia, sobre o questionamento do que a Arquitetura se ocupa exatamente, Raja (2004) afirma que existem muitas teorias a esse respeito, não há unanimidade de pontos de vista e que, com exceção dos teóricos críticos de Arquitetura, os arquitetos, os trabalhadores e o grande público não têm nenhuma certeza sobre o significado da Arquitetura, admitindo que é preciso trazer um pouco de luz também a essa região escura (ou em penumbra) do conhecimento.

Lemos (1980) conceitua Arquitetura como toda e qualquer intervenção, no meio ambiente, que cria novos espaços, quase sempre com determinada intenção plástica, para atender às necessidades imediatas ou expectativas programadas. Além disso, a Arquitetura se caracteriza pelo partido, ou seja, consequência de condicionantes, ou determinantes, que seriam: a técnica construtiva – segundo recursos locais humanos e materiais; o clima e as condições físicas e topográficas do local da intervenção; as condições financeiras do empreendedor; e a legislação, e/ou normas sociais, e/ou regras de funcionalidade.

Para Levi (2003), “Arquitetura é arte e ciência”, manifesta-se através da pintura, da escultura, da música, da literatura e também através da Arquitetura. Na perspectiva do autor, o correto é classificá-la como arte plástica e de caráter abstrato, porém, faz uma ressalva:

De todas as artes, a arquitetura é talvez a que necessite hoje de conhecimentos científicos mais extensos e variados e só nesse ponto se justifica a expressão "arquitetura é arte e ciência". Digo hoje, por

que a construção antigamente obedecia a um número relativamente reduzido de regras mais ou menos empíricas, transmitidas de geração a geração e que se conservaram quase imutáveis durante séculos. Com o progresso das ciências e com o advento dos laboratórios de pesquisas, bem como da produção em série, realizaram-se nesse particular, modificações que alteraram consideravelmente a vida do homem civilizado. Em virtude dessas novas condições, a arquitetura tornou-se de tal forma complexa, que necessita frequentemente, de uma colaboração íntima com determinados especialistas [...] os que colaboram na parte funcional e os que intervêm na técnica construtiva. (LEVI, 2003, p.315).

Conforme apresentado, algumas definições de Arquitetura (FERREIRA, 2008; CORONA; LEMOS, 1998) destacam a produção arquitetônica com objetivos humanísticos, voltada ao usuário dos espaços, em que não se nota grande valorização da mesma como arte e não se exalta o produtor dessa arte, o arquiteto.

Outras definições, no entanto, procuram situá-la no espectro do conhecimento daquilo que é produzido pelo homem – arte e técnica –, muitas vezes deixando em segundo plano aquele que necessita dessa arte para viver – a população, o indivíduo. Alguns arquitetos citados (LEVI, 2003; COSTA, 1980; RAJA, 2004, LEMOS, 1980), em seus conceitos de Arquitetura, enfatizam a produção do belo e, quando se referem ao arquiteto, sublinham suas habilidades de organização do espaço, de inovação, arriscando-se a relegar em segundo plano a resolução de problemas espaciais para atender às necessidades humanas. Essa mesma ênfase é encontrada em inúmeras produções dispostas nas estantes das bibliotecas, em uma produção literária em Arquitetura, na qual predominam biografias e portfólios de arquitetos.

Entretanto, o levantamento bibliográfico se deparou com textos divergentes (DUARTE; COHEN, 2003; ELALI, 1997; PINHEIRO, 2005; ROMICE, 2005; KOWALTOWSKI; BERNARDI, 2005; ITTELSON et al., 2005; LANCHOTI, 2006; LOPES FILHO; SILVA, 2003; MOSER, 2005; ORNSTEIN, 2005), que direcionam a

Arquitetura a novos paradigmas, cujos holofotes se deslocam para iluminar seu principal ator, que não é o arquiteto, mas o usuário. E, para compreender esse homem e o seu desenvolvimento, recorreu-se aos constructos da Psicologia, em especial, aos da Psicologia Histórico-Cultural, cujos preceitos serão expostos na sequência.

1.2 A Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a compreensão do desenvolvimento psíquico do homem

A Psicologia é uma área do conhecimento que, como tantas outras, se apresenta em diferentes linhas teóricas, com gêneses em diversos momentos históricos, arroladas sobre bases teórico-filosóficas distintas, muitas vezes até divergentes. Por isso, é necessário situar o leitor quanto às especificidades que diferencia substancialmente a Psicologia Histórico-Cultural de outras abordagens da área.

Desse modo, este item pretende abordar as circunstâncias sócio-históricas que deram origem a essa abordagem e lhe imprimiram características que fazem dela uma das mais atuais contribuições para a área da educação.

A Teoria Histórico-Cultural surgiu na Rússia, antigo Estado da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), por meio de Lev S. Vygotski, Alexis Leontiev e Alexander Luria. Entre eles, Vygotski, precursor de uma teoria, teve seus escritos mais divulgados, lidos e pesquisados no Brasil. Sua teoria foi disseminada após a Revolução de 1917 e é reconhecida por atrelar as características humanas a fatores socioculturais, demarcados historicamente (TULESKI, 2008).

A Rússia, até esse período, era conduzida pelo poder absolutista, a

autocracia czarista, e iniciava seu desenvolvimento capitalista, no momento em que foi surpreendida pela Primeira Guerra Mundial. A guerra trouxe consequências devastadoras ao país, a começar pela busca desenfreada das indústrias pelo lucro de guerra, submetendo o proletariado a crescente exploração e piores condições de trabalho. Os recursos econômicos arrasados, somados à opressão do governo czarista e ao imperialismo capitalista, geraram insatisfação e revolta da população. As classes sociais (operariado, campesinato e burguesia), diferentemente combinadas em momentos de alianças e rupturas, ainda que por vezes apresentassem interesses contraditórios, tinham um objetivo comum, de mudança, organizando, com isso, revoluções que buscavam a construção de uma sociedade socialista (TULESKI, 2008).

Caberia à Nova Política Econômica atender as demandas de reconstrução da sociedade que, contraditoriamente, ainda apresentava características burguesas ligadas à luta de classes. Tuleski (2008, p.81) descreve o quadro encontrado no país, após a Revolução Socialista:

Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie.

É nesse contexto que Vigotsky traz para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels, concebendo uma Psicologia comunista, quer dizer, uma “nova Psicologia”, que tratasse da relação homem e natureza, à luz de uma perspectiva histórica e condizente com o novo homem que se produziria na sociedade comunista. Defende que essa Psicologia devesse estar voltada à resolução dos problemas humanos e adota a práxis – prática revolucionária e transformadora, para

atender aos reais interesses do homem e da sociedade. Simultaneamente, criticava as teorias psicológicas de sua época, propondo a superação da “velha Psicologia”, idealista e burguesa, que explicava apenas o homem burguês, seus sentimentos e ações no mundo (TULESKI, 2008).

Tuleski (2008) ainda ressalta que havia na sociedade soviética a necessidade de compreender o homem tal como se compreendia a própria sociedade, ou seja, como alguma coisa passível de mudança, de transformação, de superação das atitudes burguesas, com vistas ao desenvolvimento coletivo. Tratava-se também de uma revolução cultural, a única maneira de conduzir à cooperação no trabalho, à atividade conjunta e livre da exploração.

Tal pensamento, segundo a autora, refletiu decisivamente no campo da educação, pois o desenvolvimento integral das capacidades humanas passou a ser considerado a principal força produtiva da sociedade. Vygotski, nessa perspectiva, salienta a importância da educação, para além da mera instrução, como maneira de gerar níveis superiores de desenvolvimento na criança, inclusive das crianças com deficiência.

Além disso, um dos principais interesses da perspectiva Histórico-Cultural foi desvelar que o desenvolvimento humano está diretamente ligado à apropriação da cultura, ocorrendo por meio das relações sociais.

De acordo com Leontiev (1978), a humanidade emprega forças e faculdades, em sua atividade produtiva – o trabalho –, em milênios de história social. Em função de suas necessidades, por intermédio do trabalho, o homem desenvolveu a linguagem, modificou a natureza, criou instrumentos, habitações e outros bens materiais, sendo que o conjunto de todas essas coisas constitui a cultura.

A palavra *trabalho*, empregada por Leontiev, não deve ser compreendida com o mesmo significado de “emprego” ou “profissão”. Duarte (2004) esclarece que, em determinado ponto da evolução, os humanos se diferenciaram dos animais, tornando-se biologicamente aptos a exercer uma atividade mais complexa e especificamente humana. Um joão-de-barro, por exemplo, constrói seu ninho há milhões de anos, sempre da mesma maneira, pois é biologicamente programado para isso. O homem, apesar de construir suas casas há muito menos tempo, produz habitações bem mais complexas que o ninho desse pássaro.

Tal complexidade é possível para o homem porque, ao contrário dos animais, os quais agem para satisfazer suas necessidades, o homem se empenha para produzir meios de satisfazer suas necessidades, ou seja, o homem produz instrumentos. A produção de instrumentos é uma atividade mediadora entre uma necessidade e a satisfação dessa necessidade. É nesse sentido que o termo *trabalho* deve ser compreendido, na leitura de Vigotski (DUARTE, 2004). Em outras palavras, o trabalho do qual fala Leontiev é a atividade através da qual o homem produz e reproduz sua existência.

Porém, ao produzir meios para satisfazer suas necessidades, outras novas são geradas, além daquelas imediatamente ligadas ao corpo humano, como fome e sede, o que também implica dominar cada vez mais a natureza, sendo necessário, para isso, o desenvolvimento de diferentes habilidades.

O homem não só se adapta à natureza, mas transforma, e ao transformá-la transforma a si mesmo: ele sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja, etc. O homem tem capacidade de criar o mundo da cultura por meio dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos. (MOLON, 2003).

Os instrumentos, ou objetos, carregam traços da atividade humana, quer dizer, conhecimentos são adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e

propriedades humanas e se acumulam ao longo do tempo, sendo transmitidos entre as gerações. Assim, ao nascer, o homem se depara com objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Portanto, o mundo real e imediato do homem, e que determina sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana (LEONTIEV, 1978).

Entretanto, o mundo não é dado imediatamente ao homem, no momento de seu nascimento, mas apenas se apresenta como um universo de possibilidades. É possível andar sobre as duas pernas, falar, ler, escrever e atingir diferentes níveis de desenvolvimento. Contudo, para desenvolver-se ontogenicamente, o homem precisa se apropriar de um mundo de objetos sociais e aptidões humanas através de um processo ativo, pois só assim se habilita para se humanizar.

Molon (2003) explica que o desenvolvimento psicológico ocorre em um processo complexo, em que o desenvolvimento cultural encontra sustentação no desenvolvimento biológico (crescimento e maturação), sendo que ambos formam uma unidade, em que o biológico e o cultural se constituem mutuamente. Por isso, Vigotski fala em um processo ativo de humanização.

A atividade humana – que transforma a natureza para criar instrumentos, os quais, por sua vez, são capazes de satisfazer necessidades humanas – sempre foi coletiva. Para além da produção de instrumentos, o homem estabelece relações sociais, de que se originou a fala – a mais fundamental forma de linguagem humana.

Os instrumentos, as relações sociais e a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, processo que Leontiev denominou “objetivação”, incorporando os pressupostos do marxismo. Duarte (2004) explica que o processo de objetivação faz

com que as atividades físicas ou mentais dos seres humanos sejam transferidas – ou “corporificadas” para os produtos de sua atividade, os objetos ou instrumentos.

Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não-material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira. (DUARTE, 2004, p. 50).

O desenvolvimento psíquico do homem depende desse processo de apropriação, capaz de lhe conferir a capacidade de realizar a atividade que mediatiza sua ligação com a natureza. “Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer, o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material” (LEONTIEV, 1978, p. 173).

Portanto, para Leontiev, a apropriação da cultura, por sua vez concebida como experiência acumulada pela humanidade, no decorrer de sua história, é um processo fundamental para o desenvolvimento humano e se dá através da linguagem. O processo de comunicação interacional coloca o ser humano em contato com os fenômenos do mundo.

Em síntese, para desenvolver-se, o homem necessita do outro e, na relação eu-outro, significa-se e re-significa a sua unicidade. A construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, a partir da linguagem, promovendo transformações do funcionamento psicológico. Essas relações ocorrem tanto nas interações eu-outro, como nas relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas culturais, funções a serem assumidas etc.). Essa interpretação do manuscrito “Psicologia Humana Concreta”, de Vigotski, descrita por Góes (2000), amplia os argumentos do autor sobre o papel fundamental das relações sociais, na formação do indivíduo. Segundo a autora,

[...] os outros do grupo social são participantes necessários da formação do indivíduo. Isso porque as relações sociais estão na gênese de todas as funções individuais; essas originam-se das formas de vida coletiva, dos acontecimentos reais entre pessoas. Dessa perspectiva, o desenvolvimento é visto como cultural, como um curso de transformações que ocorrem orientadas, antes, para o outro e, então, para si. (p. 120).

O estudo do desenvolvimento humano, na Psicologia Histórico-Cultural, para além do desenvolvimento das funções psíquicas, aborda ainda o desenvolvimento da personalidade. Assim como linguagem, pensamento e consciência, a personalidade não existe independentemente das atividades sociais.

A personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente mas, sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles. (MARTINS, 2004).

As explicações apresentadas neste trabalho, até o presente momento, acerca da forma como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o homem e seu desenvolvimento, justificam-se pelo fato de que certos segmentos populacionais nem sempre conseguem estabelecer padrões interacionais diversos. Em outras palavras, algumas pessoas são privadas do contato e convívio social e, conseqüentemente, impedidas de se apropriar da cultura, na mesma proporção que a maior parte das pessoas. É o caso das pessoas com deficiência.

Em resumo, segundo as teorias de Leontiev e Vigotski, para que o homem se aproprie da cultura, deve entrar em contato com ela, por meio de outros homens, pois só assim estarão disponibilizadas as condições para que desenvolva a linguagem, as funções psicológicas superiores, a consciência e a personalidade, em um processo dialético, que, enfim, fará dele um ser humano único.

Podemos supor que, em decorrência, problemas de isolamento diminuem ou até mesmo impedem as possibilidades de apropriação cultural e de desenvolvimento

em geral, como é comprovado, em graus mais leves, por estudos feitos com crianças negligenciadas e privadas daquilo que comumente chamamos de “educação” ou, em grau mais elevado, no caso de crianças que foram “cuidadas” por animais e que, embora tenham nascido com uma constituição genética e anatomicamente humanas, tornam-se incapazes de se integrar ao contexto humano.

Maturana (1984, apud PINO, 2005) comenta o caso de duas meninas bengalis encontradas em uma família de lobos, em 1922, em que a mais velha e única sobrevivente, depois de resgatada, conseguiu fazer progresso na marcha bípede, fala e outras funções humanas. No entanto, ao encontrar-se em situações de deslocamento que exigiam rapidez, usava a maneira de correr dos lobos. Por isso, Pino (2005) alude a dois nascimentos da criança: o natural e o cultural. Ou seja, nas palavras do autor,

[...] não obstante a importância fundamental das funções biológicas para adquirir o modo de ser humano, no mundo dos homens o modo de nascer tem muito mais o caráter de um evento do que de um acontecimento biológico. (p.57).

O acontecimento biológico é o primeiro passo em direção ao acontecimento cultural, que permitirá à criança humanizar-se, ou seja, apropriar-se de formas de pensamento não mais elementares, mas superiores, e que dialeticamente lhe possibilitarão desenvolver novas habilidades, tipicamente humanas e culturalmente estabelecidas.

CAPÍTULO 2

DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE

2.1 A sociedade e sua relação com as pessoas com deficiência

Neste item, serão brevemente apresentadas as diferentes maneiras como a sociedade vem compreendendo a problemática da deficiência, ao longo da história, e, conseqüentemente, as diversas formas de atenção às pessoas com deficiência.

O processo de exclusão de pessoas com algum tipo de deficiência é antigo, mas, nos últimos anos, ações isoladas vêm sendo realizadas na tentativa de possibilitar o pleno desenvolvimento e o acesso das pessoas com deficiência a todos os recursos da sociedade.

A palavra *inclusão*, segundo Aranha (2001), tem sido amplamente utilizada no discurso nacional, em diferentes contextos e com diferentes significados, muitas vezes assumindo até mesmo um caráter superficial de rótulo ou modismo. O termo originou-se de um longo e importante processo histórico, de lutas de diferentes minorias, na busca de seus direitos. Esse processo esteve permeado por três distintos paradigmas de atenção à pessoa com deficiência: o paradigma da institucionalização, o paradigma de serviços e o paradigma de suportes.

A autora explica que o Paradigma da Institucionalização foi o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade e deficiência. Um longo processo histórico participou da construção desse modelo. O advento do Cristianismo deu origem, pela primeira vez, a uma preocupação com o ser humano. Porém, a participação do clero na sociedade não mudou significativamente o quadro de exclusão, caçando e considerando “endemoninhadas”, por exemplo, as pessoas com deficiência mental. Somente a Revolução Burguesa mudou o modo clerical de

ver o homem e a sociedade, quando a sociedade adotou a institucionalização como forma de cuidado ao deficiente. A deficiência passou a ser aceita como infortúnio natural, de origem orgânica, e que poderia ser tratada. O modo de produção capitalista, para legitimar a desigualdade social, trouxe o ideário da diferença entre os indivíduos e do respeito a essas diferenças. Novas ideias, na Medicina e na Filosofia, caracterizaram-se por uma iniciativa de cuidado e educação dessas pessoas, longe do convívio com pares não deficientes; contudo, a verdade é que as instituições se tornaram ambientes asilares e de custódia, afastando-as das trocas sociais, tornando-as incapazes de enfrentar e administrar o viver em sociedade.

A década de 1960, segundo Aranha (2001), foi marcada por críticas à institucionalização, por parte da academia científica e por diferentes categorias profissionais. Iniciou-se então um movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, ou seja, introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões de normalidade compatíveis para a sua inserção na vida cotidiana. Essa ideologia deu origem a um novo paradigma, o Paradigma de Serviços. Foram criadas entidades de transição, empenhadas em promover a responsabilidade e enfatizar a autossuficiência da pessoa com deficiência. O conceito da integração, baseado na ideologia da normalização, localizava no próprio sujeito o alvo da mudança. Assim, a sociedade deveria garantir serviços e recursos que pudessem modificar o indivíduo, para que este se aproximasse ao máximo do “normal”. Esperava-se que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se isso fosse possível, colocando a diferença como algo negativo. Por isso, novamente apareceram críticas acadêmicas e também das próprias pessoas com deficiência.

Ainda nas palavras da autora, a ideia de normalização começou a perder força, começando-se a discutir que a sociedade deveria prover serviços de avaliação e de capacitação da pessoa com deficiência, mas lhe caberia também se reorganizar, para garantir o acesso de todos a tudo o que a constitui e a caracteriza. Surgia, assim, o Paradigma de Suporte, amparado no pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e acesso a todos os recursos que a sociedade dispõe aos demais cidadãos. Os suportes devem ser de diferentes tipos (social, físico, econômico, instrumental) e ter como função favorecer a denominada inclusão social, compreendida como

[...] um processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades, e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado. (ARANHA, 2001, p. 19).

No que respeita à inclusão da pessoa com deficiência, Quintão (2005) constata que, apesar das inúmeras conquistas alcançadas, em termos de legislação, os princípios da exclusão encontram-se imbuídos nas relações e nos discursos que circulam em relação à prática inclusiva, de sorte que ainda se fundamentam, em muitas situações, na compaixão e na beneficência.

Prescrições corroboradas por Walber e Silva (2006, p. 32), nas palavras dos autores, a prática assistencialista

[...] fixa as pessoas na posição de subalternas. [...] Pessoas com deficiência, em uma grande parcela, fazem parte dessa zona de vulnerabilidade social que alimenta a caridade e o assistencialismo. São pessoas, na grande maioria, fora do mercado de trabalho, com pouco nível de instrução e acostumadas a receber auxílio e assistência de diversos grupos sociais. Assim, a caridade e o assistencialismo mantêm as pessoas com deficiência nesse lugar de necessitados, fixam-nos na zona de vulnerabilidade social, impedindo que aumente a tensão entre a demanda por integração e a possibilidade de desfiliação. A tensão permanece suportável e retroalimenta o assistencialismo.

Entretanto, tendo o país reconhecido a sua população, enquanto um conjunto de segmentos diversos, e feito uma opção política formal pela universalização de oportunidade que efetivamente disponibilize, a todos, o acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade, há que se investir em maneiras de fomentar a inclusão social (LEITE, 2008).

Atualmente, na realidade brasileira, a Presidência da República conta com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH, órgão responsável pela implementação de políticas públicas voltadas para a proteção e a promoção dos direitos humanos. Uma de suas competências é exercer as funções de ouvidoria geral da cidadania, atendendo aos grupos sociais vulneráveis e passíveis de ações excludentes. Fazem parte da estrutura da SEDH, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE – e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE (BRASIL, 2008).

A existência de órgãos governamentais que trabalham pelos direitos dos excluídos é importante e demonstra resposta às reivindicações desses grupos, mas por si só não garante que a inclusão social ocorra em todas as instâncias, pois se configura como um processo que demanda tempo e mudança de paradigmas sociais, prevendo alterações na concepção da sociedade sobre a deficiência.

2.2 A acessibilidade aos espaços edificados

Neste item, será apresentado o conceito de acessibilidade, suas origens e desdobramentos, retratando a sua ocorrência nas normativas legais, no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência.

Em relação aos diferentes tipos de suportes, os quais a sociedade deve prover em favor da inclusão social, neste trabalho serão abordadas exclusivamente as adequações estruturais responsáveis por viabilizar a acessibilidade física da pessoa com deficiência a todo e qualquer espaço ao qual tenha direito, responsabilidade esta de domínio também da Arquitetura e do Urbanismo.

Nessa perspectiva, a acessibilidade é entendida como possibilidade e condição de alcance, para utilização com segurança e autonomia, de edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos (SÃO PAULO, 2002).

Lanchoti (2006), por sua vez, define acessibilidade como uma condição de aproximação, com segurança e autonomia, a determinados espaços, objetos e elementos diversos, possibilitando o emprego de todas as atividades inerentes e usos específicos que eles possam oferecer.

Pode-se pensar a acessibilidade ao espaço físico em duas escalas. Em uma primeira e ampla escala, temos a acessibilidade associada à mobilidade urbana, ou seja, ao uso democrático da cidade, com autonomia e segurança por parte de todo cidadão, independentemente de sua condição física, social e econômica. Nesse aspecto, o termo “mobilidade acessível”, em Urbanismo, trabalha com a proposta de projetos que privilegiem a fruição do pedestre e a criação de setores de mobilidade para aqueles que se deslocam a pé (SÃO PAULO, 2003). E, numa segunda perspectiva, mais delimitada, podemos associar a acessibilidade aos espaços edificados, sejam eles de uso privado ou coletivo. A garantia a acessibilidade depende também da eliminação de barreiras arquitetônicas que possam estar presentes nesses espaços (SÃO PAULO, 2002).

Falar de acessibilidade em termos gerais é garantir a possibilidade do acesso, da aproximação, da utilização e do manuseio de qualquer ambiente ou objeto. Reportar este conceito às pessoas com deficiência também está ligado ao fator deslocamento e aproximação

do objeto ou local desejado. Indica a condição favorável de um determinado veículo condutor que, neste caso, é o próprio indivíduo, dentro de suas capacidades individuais de se movimentar, locomover e atingir o destino planejado. (LANCHOTI, 2006, p.18).

O espaço construído, por ser planejado, não está estruturado ao acaso, e todas as articulações sociais a ele associadas exprimem um conteúdo ideológico, explícito ou não, que lhe imprime seus valores. Assim, o espaço construído não é neutro, reflete valores sociais dominantes e pode contribuir tanto para segregar como para integrar pessoas (PINHEIRO, 2005).

Esse tipo de reflexão nos remete à responsabilidade dos arquitetos e urbanistas. São profissionais que planejam e preveem a construção dos espaços, determinando, de alguma forma, o destino de seus usuários.

Pinheiro (2005) considera que qualquer projeto arquitetônico deve priorizar o ser humano como o centro gerador, buscando a melhor condição de uso, função, segurança, bem-estar e acesso. Porém, esse ser humano o qual se prioriza é um “homem-padrão”, ideal, cujas medidas têm base em biotipos europeus ou americanos, que não correspondem à maior parte da população brasileira, afastando-se – e muito – ao da pessoa com deficiência. Essa realidade impede a realização do direito universal de mobilidade do ser humano. Como tentativa de reverter esse quadro, surgiu o conceito de *Desenho Universal*, uma proposta de desenho em projeto arquitetônico que leva em conta toda a diversidade humana, e não somente os seres que se enquadram no tipo padrão (e praticamente inexistente) de homem.

O Desenho Universal nasceu com enfoque voltado para a eliminação de barreiras arquitetônicas nos projetos de edifícios, equipamentos e áreas urbanas, sendo inicialmente denominado “Desenho Livre de Barreiras”. Seus princípios evoluíram e, atualmente, sua proposta vai muito além do pensamento de eliminação

de barreiras, tendo como objetivo que os projetos de produtos, ambientes e comunicação, ao serem executados, possam ser usados em condições de igualdade, por toda a diversidade de pessoas, não apenas por pessoas com deficiência (LANCHOTI, 2006; SÃO PAULO, 2002).

Segundo Kowaltowski & Bernardi (2005), podemos encontrar esse conceito com outros tipos de denominação, tais como “Projeto inclusivo”, “Projeto para todos” e “Projeto centrado no homem”. Sua evolução iniciou-se na década de 1950, como uma nova atenção para pessoas com deficiência. Europa, Japão e EUA preocupavam-se em remover obstáculos no ambiente construído. A partir de 1964, nos Estados Unidos, foram criados direitos civis para as minorias e, pela primeira vez, o projeto arquitetônico era reconhecido como uma condição para o alcance de direitos, com argumentações sobre a igualdade de oportunidade. Na década de 70, Europa e EUA começam a dar ênfase às soluções especiais, através de normalizações e integração, utilizando a terminologia “Projeto acessível”. Nesse mesmo período, o arquiteto norte-americano Michael Bednar introduziu a ideia de que a capacidade funcional para todos é realçada, quando as barreiras ambientais são removidas, tendo a discussão passado a refletir uma mudança de postura, no ato de projetar, ampliando as responsabilidades dos projetistas frente a uma sociedade ávida por direitos igualitários.

Em 1987, o arquiteto Rom Mace começou a utilizar o termo “Universal Design”. Vítima de poliomielite na infância, locomovendo-se permanentemente em cadeira de rodas, com o auxílio de um respirador artificial, Rom Mace reconhecia que o termo poderia ser interpretado como uma promessa impossível, porém acreditava no surgimento, não de uma nova ciência ou estilo, mas da percepção da necessidade de aproximarmos tudo o que projetamos e produzimos, utilizáveis por

todas as pessoas na maior extensão possível. A história do Desenho Universal demonstra que a problemática da acessibilidade está presente no escopo da Arquitetura internacional há mais de 50 anos, mas, no Brasil, só atingiu proporções representativas recentemente, com a elaboração de leis e normas específicas (KOWALTOWSKI; BERNARDI, 2005).

Em 1989, foi elaborada a Lei nº. 7.853/89, que define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência em múltiplos aspectos (BRASIL, 1989). Regulamentada pelo Decreto nº. 3.298/99, estabelece o respeito, a inclusão social, a não-discriminação, o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade, entre outros princípios (BRASIL, 1999). Já em 2000, surge a Lei nº. 10.048/00, dando prioridade de atendimento e outras providências às pessoas portadoras de deficiência física, trazendo importantes inovações na relação com essa parcela da comunidade (BRASIL, 2000a).

Com especial alcance sobre a Arquitetura e o Urbanismo, no que tange à acessibilidade, em 2000 foi publicada a Lei nº. 10.098/00, que prevê normas gerais, critérios básicos e dá outras providências para a promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a remoção de barreiras e obstáculos nas vias e nos espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e na reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação (BRASIL, 2000b).

Mais recentemente, em 2004, aparece o Decreto nº. 5.296/04, regulamentando as Leis nº. 10.048/00 e nº. 10.098/00, com ênfase na promoção da acessibilidade, ao qual ficam sujeitos, entre outros, os critérios para aprovação de projetos arquitetônicos, urbanísticos, bem como a execução de qualquer tipo de obra

pública ou coletiva, e a aprovação de financiamentos de projetos com recursos públicos (BRASIL, 2004).

Amparada na legislação, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004) elaborou a NBR 9050, que fixa regras métricas com o objetivo de proporcionar à maioria das pessoas, de qualquer idade, estatura ou com limitação de mobilidade ou percepção, o uso, de modo autônomo e seguro, do ambiente, das edificações, do mobiliário e dos equipamentos urbanos.

Trata-se de um manual técnico com determinações projetuais, as quais norteiam o trabalho de profissionais da área da construção, a fim de determinar as características para que um espaço possa ser considerado acessível, informando, por exemplo, as medidas necessárias à área de manobra de uma cadeira de rodas. Além disso, estabelece uma padronização de nomes e símbolos pertencentes ao escopo da acessibilidade (ABNT, 2004).

2.3 O ensino de acessibilidade nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo

Em relação à formação profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Arquitetura e Urbanismo – fixadas pelo Parecer CNE/CES nº. 112/2005 e pela Resolução CNE/CES nº. 6/2006 – instituem, entre outras coisas, que o projeto pedagógico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo deverá assegurar a formação de profissionais generalistas, capazes de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, à organização e à construção do espaço interior e exterior (BRASIL, 2005, 2006).

O ensino de Arquitetura se depara com a necessidade de responder a mudanças tecnológicas e econômicas decorrentes de um mundo cada vez mais

globalizado, visando a preparar os alunos para um mercado de trabalho saturado e competitivo. Porém, reflexões sobre a função social do espaço raramente acompanham todas essas preocupações, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. É crescente a necessidade de se ampliar atividades didáticas que provoquem reflexões críticas nos alunos, que muitas vezes valorizam modelos arquitetônicos que cultuam a perfeição do homem-padrão, esquecendo-se de adaptá-los à diversidade humana. É dever das universidades a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, mas também é importante a formação de cidadãos atentos aos princípios de igualdade (DUARTE; COHEN, 2003).

Complementar a esse posicionamento, Lanchoti (2006) defende que há um desconhecimento técnico sobre o Desenho Universal, o qual dificulta a aplicação de seus preceitos, ressaltando a importância do papel das universidades, dos centros de formação técnica e dos institutos de produção e pesquisa no ensino da temática.

Um relatório elaborado na Oficina de Educação Inclusiva no Brasil, evento que reuniu profissionais de Arquitetura e Educação de diversos Estados brasileiros, diagnosticou que, na maioria das faculdades de Arquitetura do país, a questão da acessibilidade não está inserida na grade curricular. Além disso, foi verificado que os professores são resistentes a essa inserção, por não considerarem a questão como relevante ou por se sentirem inseguros em sua formação no assunto, de sorte que não se consideram habilitados para ensiná-lo. Concluiu-se pela necessidade de investimentos na conscientização, informação e capacitação dos profissionais de Arquitetura, entre outros pontos, para o desenvolvimento e difusão dos conceitos de Desenho Universal e a garantia, aos profissionais, de uma formação sobre o tema desde a universidade (CAMISÃO, 2003).

Adotando o aporte teórico da Perspectiva Histórico-Cultural, para a qual o homem é um ser social que se desenvolve com base nas interações e, assim, reitera a importância da inclusão social da pessoa com deficiência, este trabalho vê na Arquitetura uma possibilidade de responder ao paradigma de suporte, a partir do conceito de acessibilidade.

A acessibilidade possibilita o alcance aos espaços, para sua utilização com segurança e autonomia, eliminando as barreiras de acesso que dificultam ou impedem as pessoas com deficiência de se apropriar da produção social e de se desenvolver, em consequência desse processo.

O conceito de acessibilidade passou a fazer parte do escopo das produções em Arquitetura e Urbanismo (SÃO PAULO, 2002; SÃO PAULO, 2003; PINHEIRO, 2005; KOWALTOWSKI; BERNARDI, 2005; LANCHOTI, 2006), enquanto a construção passou a ser regida por leis e normas técnicas que procuram garantir o acesso indiscriminado aos espaços (BRASIL, 2000; BRASIL, 2004; ABNT, 2004) e as diretrizes curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo foram adaptadas, objetivando que os profissionais dessa área sejam capacitados para construir espaços acessíveis (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006).

No entanto, para Fernandino (2006), além de ser questionável a capacidade das agências de controle do cumprimento de tais normativas, as leis são baseadas em abstrações do uso ambiental. Desse modo, algumas edificações projetadas e construídas após a vigência da legislação, e em concordância com ela, não satisfazem os níveis de competência ambiental das pessoas com deficiência, ou seja, deixam de possibilitar que essas pessoas se sintam seguras para usar o ambiente da mesma forma que as demais.

Por isso, é importante que a formação em Arquitetura e Urbanismo esteja concatenada com preceitos que subsidiem seus alunos a atuar como facilitadores do processo de inclusão social, para além de meros reprodutores de conhecimentos técnicos em projetos.

Estudos apontam para a necessidade de releitura de homem, numa visão mais humanística e menos técnica, pela Arquitetura (DUARTE; COHEN, 2003; FERNANDINO, 2006; KOWALTOWSKI; BERNARDI, 2005; PINHEIRO, 2005; LANCHOTI, 2006), ao lado de uma formação mais ampla dos profissionais, tal como a difusão e aplicação dos conceitos relacionados à acessibilidade espacial (CAMISÃO, 2003).

Se a função da Arquitetura é construir espaços que abriguem as diversas atividades humanas (FERREIRA, 2008; CORONA; LEMOS, 1998; MORRIS, 1881, apud BENEVOLO, 1999), parece pertinente que reflexões acerca das necessidades humanas, dentre as quais as que tangem ao desenvolvimento, se façam presentes nos cursos de formação acadêmica em Arquitetura e Urbanismo.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme mencionado na Apresentação, esta investigação contemplou dois objetivos. Por isso, em função da natureza específica de cada um deles, o percurso metodológico será explicitado separadamente.

Primeiramente, serão apresentados os procedimentos de pesquisa documental, o qual foi denominado Estudo A. Tal pesquisa constitui-se por análise das grades curriculares e ementas das disciplinas de cursos de Arquitetura e Urbanismo, buscando a ocorrência das temáticas: desenvolvimento humano, inclusão social, acessibilidade e deficiência.

Na sequência, será exposto o Estudo B, que buscou identificar a concepção dos professores, no que se refere à Arquitetura e às demais temáticas abordadas na pesquisa documental, a partir da análise de seus relatos.

3.1 Método utilizado para o Estudo A: análise documental

A análise documental procura identificar informações e testar hipóteses, através de documentos. Embora seja uma técnica pouco explorada em pesquisa, pode ser valiosa para complementar informações obtidas a partir de outras técnicas, ou para identificar problemas que devem ser mais bem explorados por outros métodos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O uso da análise documental é indicado, entre outras situações, quando o acesso aos dados é problemático, exigindo tempo e deslocamento do pesquisador (HOLSTI, 1969, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Tal afirmativa justifica o seu uso nesta

pesquisa, que pretende conhecer o ensino de cursos de Arquitetura de diversas regiões do país, aos quais dificilmente se teria acesso pessoalmente.

Em função dos objetivos propostos, foi necessário formular um procedimento que permitisse conhecer os conteúdos ensinados nos cursos de Arquitetura, com base em documentos aos quais se pudesse ter acesso com facilidade. Assim, considerou-se pertinente realizar uma análise de documentos que fornecessem informações qualitativas sobre os cursos, com a finalidade de verificar se abordam as temáticas desenvolvimento humano, inclusão social, deficiência e acessibilidade.

3.1.1 Locais: Cursos de Arquitetura

De acordo com o Ministério da Educação, o Brasil possui 218 cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, além de mais dois cursos de graduação somente em Arquitetura (e não em Urbanismo) (BRASIL 2009).

A Tabela 1 demonstra a distribuição geográfica de todos os cursos de Arquitetura existentes em cada região do país, na data da pesquisa, assim como sua categoria – se público ou privado.

Tabela 1. Distribuição dos cursos de Arquitetura no Brasil, por região e categoria.

Região	Públicos	Privados	Total
SUDESTE	16	85	101
SUL	7	45	52
NORDESTE	10	18	28
CENTRO-OESTE	6	14	20
NORTE	5	14	19
TOTAL	44	176	220

Conforme apresentado na Tabela 1, a maior parte dos cursos concentra-se nas regiões Sul e Sudeste, perfazendo 152, de um total de 220 cursos. Além disso, 80% dos cursos pertencem a instituições privadas.

Por motivo de viabilidade, neste trabalho, optou-se por ter como alvo de pesquisa os cursos de Arquitetura e Urbanismo das instituições públicas de ensino, ou seja, universidades estaduais e federais, que totalizam 44 cursos. Os nomes dessas universidades estão listados no Apêndice A.

3.1.2 Procedimentos de coleta de dados

Os cursos de Arquitetura existentes no país, por região, foram identificados através de uma ferramenta de busca disponível no *site* oficial do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, do Ministério da Educação (BRASIL, 2009). A mesma ferramenta informou também a categoria do curso, que poderia ser público ou privado, e também os endereços dos *sites* oficiais das instituições a que pertenciam.

Com essas informações, e delimitada a amostra, os *sites* das instituições foram acessados com a finalidade de se obter dados sobre os cursos de Arquitetura. Observou-se que a maior parte deles disponibiliza na *Internet* documentos que descrevem suas características, porém sem nenhuma padronização, pois cada curso insere as informações de maneira diferente. De forma geral, foram encontrados fluxogramas das disciplinas, grades ou matrizes curriculares, ementários, planos de ensino, programas de disciplinas e até mesmo projetos pedagógicos completos.

Em relação a tais documentos, os programas de disciplinas foram identificados como aqueles que apresentavam informações de maneira mais completa sobre os conteúdos abordados nos cursos, propiciando uma análise mais pormenorizada dos cursos, por apresentarem as ementas das disciplinas, seus objetivos, os conteúdos abordados e a bibliografia usada como referência. No entanto, o acesso a esses documentos via *Internet* limitava-se a apenas oito cursos.

Assim, buscando uma padronização dos conteúdos que seriam alvo de pesquisa, optou-se inicialmente por se realizar uma leitura das grades curriculares, com a finalidade de encontrar os temas buscados, no nome das disciplinas. Sucedendo a leitura das grades curriculares, foi realizada também a análise das ementas das disciplinas, que se constituem por textos resumidos, enunciando os pontos principais abordados.

A coleta resultou na seguinte quantidade de documentos a serem examinados:

a) Grades curriculares:

Dentre os 44 cursos públicos de Arquitetura existentes no Brasil, foram acessadas as grades completas – tanto de disciplinas obrigatórias como optativas – de 28 cursos. Além disso, conseguiu-se o acesso às grades parciais – apenas disciplinas obrigatórias – de outros 12 cursos, totalizando 40 cursos que fizeram parte do procedimento de análise das grades curriculares.

b) Ementas das disciplinas:

Dos 44 cursos que se pretendia pesquisar, apenas 27 disponibilizavam as ementas na *Internet*. As demais instituições foram contatadas por e-mail ou telefone e, dessa maneira, foram obtidas as ementas de mais dois cursos, que responderam à solicitação, enviando os documentos. Entretanto, 15 instituições deixaram de

responder ao contato. Ao final do procedimento de coleta, foram obtidas as ementas das disciplinas de 29 cursos.

Ressalta-se que não se teve acesso às ementas das disciplinas optativas de quatro cursos, os quais disponibilizaram somente das disciplinas obrigatórias, mas, mesmo assim, esses cursos fizeram parte da análise.

3.1.3 Procedimentos de análise dos dados

As grades curriculares foram lidas com a intenção de se identificar quantos cursos de Arquitetura apresentavam disciplinas obrigatórias ou optativas, cujo nome anunciasse diretamente o ensino das temáticas desenvolvimento humano, inclusão social, deficiência e acessibilidade.

As ementas coletadas encontrava-se digitalizadas em arquivos nos formatos .doc, .pdf ou .html, o que permitiu que a pesquisa fosse realizada com a ajuda das ferramentas de busca de palavras dos *softwares* utilizados para leitura dos arquivos – Microsoft Word, Adobe Reader e Internet Explorer.

Foi feita uma leitura prévia das ementas, antes de se iniciar a busca por palavras-chave. Essa leitura teve com objetivo conhecer o material e verificar a existência de palavras que denominavam ou que fizessem referência aos temas os quais este trabalho se propôs, isto é, a procurar no rol de assuntos abordados pelas disciplinas dos cursos.

Neste momento, verificou-se que, embora o tema desenvolvimento humano não encontrasse representatividade nos conteúdos ensinados, muitas disciplinas abordavam outros assuntos relacionados ao ser humano. Ainda que esses temas não fizessem referência ao desenvolvimento do psiquismo, identificaram-se

conteúdos que se ocupam em estudar outras particularidades humanas como, por exemplo, os aspetos sociais (Sociologia e Antropologia); os aspectos físicos (Antropometria e desenho da figura humana); e até mesmo aspectos psicológicos (estudo da percepção humana).

Assim, além dos temas inicialmente citados como alvo de busca nas ementas – desenvolvimento humano, inclusão social, acessibilidade e deficiência –, o procedimento foi adaptado para incorporar mais um tema, que no começo pareceu expressivo no ensino de Arquitetura e cuja análise poderia indicar resultados interessantes ao trabalho. Ao novo tema foi dado o nome de “outros aspectos humanos”.

A leitura prévia permitiu que algumas palavras fossem elencadas como objeto da busca, tanto por denominarem os temas, como por se referirem aos mesmos. Entretanto, essas palavras poderiam sofrer variações nos textos das ementas, assumindo, por exemplo, formas plurais ou de gênero oposto. Desse modo, com algumas exceções, a busca por palavras empregou apenas os radicais das palavras, ou seja, a parte que não sofre variação.

O Quadro I mostra as palavras-chave que se intencionava encontrar, nas ementas, de acordo com os temas pesquisados, e os radicais ou palavras que foram digitados nas ferramentas de busca.

Quadro I. Radicais e palavras buscadas nas ementas das disciplinas.

Temas	Radicais ou palavras	Palavras-chave
Desenvolvimento humano	HUMAN	Humano / Humanos / Humanidade
	HOME	Homem / Homens
	SUJEIT	Sujeito / Sujeitos
OU	INDIV	Indivíduo / Indivíduos / Individual / Individualidade
	PESSOA	Pessoa / Pessoas
Outros aspectos humanos	PSI	Psicológico / Psicologia / Psíquico / Psico- [...]
	ANTRO	Antropologia / Antropomórfico / Antropometria
	SOCI	Social / Sociais / Sociologia / Sócio- [...] / Sociedade
Inclusão social	INCLUSÃO	Inclusão social
	EXCLUSÃO	Exclusão Social
	MARG	Margem / Marginal / Marginalidade
Acessibilidade	ACESS	Acesso / Acessibilidade / Acessível / Acessíveis
	MOBILIDADE	Mobilidade
	UNIVERSAL	Desenho universal / Universal design
	9050	NBR 9050
	BARREIRA	Barreira / Barreira arquitetônica
Deficiência	DEFICIEN	Deficiência / Deficiências / Deficiente / Deficientes
	DIVERSID	Diversidade / Diversidades
	ESPECIA	Necessidade especial / Necessidades especiais

Para que as palavras fossem localizadas, todos os itens listados na segunda coluna do Quadro I foram digitados nas ferramentas de busca, um a um, em cada conjunto de ementas. Durante a busca, as palavras encontradas foram sublinhadas, e o texto era novamente lido, para que se pudesse assegurar que havia correspondência entre a palavra encontrada e o tema pesquisado. Para isso, foi essencial que se levasse em conta o contexto no qual a palavra figurava.

Procurando avaliar a correspondência entre cada palavra localizada e os temas buscados, para cada um dos 29 cursos foi elaborado o Quadro II, onde exemplificamos um tipo de quadro em que constam apenas as disciplinas que apresentaram pelo menos uma palavra-chave.

Quadro II. Exemplo de quadro elaborado para análise das ementas das disciplinas de um dos cursos pesquisado.

Nome e categoria das disciplinas	Ementas	Palavras encontradas	Temas correspondentes
Conforto ambiental 1 (obrigatória)	O <u>homem</u> o meio ambiente e a questão energética. A condição de conforto ambiental e seus parâmetros. Grandezas físicas relacionadas ao conforto. Condicionantes climáticos e estratégias projetuais. Bioclimatologia. Construção adaptada ao clima e linguagem arquitetônica. Desenho urbano e clima.	homem	Outros aspectos humanos
Sociedade, meio ambiente e desenvolvimento (obrigatória)	O desenvolvimento brasileiro em suas dimensões econômicas, <u>sociais</u> , políticas e ambientais e suas vinculações à problemática urbano-regional no contexto <u>marginal</u> e dependente.	sociais marginal	Inclusão social
Projeto de Urbanismo 1 (obrigatória)	A cidade e seus espaços. Apreensão das formas espaciais urbanas, das territorialidades, das temporalidades e dinâmicas da cidade. Caracterização e análise da realidade física e <u>social</u> de uma área de intervenção estratégica e prioritária. Carências, problemas, tendências e potencialidades. Programa urbanístico.	social	Outros aspectos humanos
Eficiência energética no ambiente construído (optativa)	Histórico. Iniciativas de combate ao desperdício em energia elétrica. O consumo no setor de edificações. Variáveis climáticas, <u>humanas</u> e arquitetônicas. Bioclimatologia. Eficiência no setor residencial. Eficiência no setor comercial.	humanas	Outros aspectos humanos
Transporte e mobilidade (optativa)	As questões do transporte urbano sob a ótica da <u>mobilidade</u> urbana sustentável: a articulação do desenvolvimento urbano com a sustentabilidade ambiental e a inclusão <u>social</u> .	Mobilidade social	Inclusão social Acessibilidade
Ergonomia (optativa)	Ergonomia aplicada ao planejamento e projeto de Arquitetura e Urbanismo; <u>antropometria</u> ; dimensionamento e arranjo do ambiente construído; Ergonomia e projeto <u>universal</u> ; <u>acessibilidade</u> e dimensionamento de equipamentos e mobiliário aplicados ao edifício e à cidade; aspectos ambientais relacionados à ergonomia; ergonomia do produto.	Antropometria universal acessibilidade	Acessibilidade
Ética e legislação profissional (optativa)	<u>Sociabilidade humana</u> e ética. Direitos e Deveres do profissional frente a organização profissional e a cidadania. Legislação e controle do exercício profissional.	Sociabilidade humana	Outros aspectos humanos
Prevenção de acidente de trabalho na construção (optativa)	Aspectos <u>humanos</u> , <u>sociais</u> e econômicos da segurança do trabalho. Aspectos gerais do acidente de trabalho. Segurança na construção civil. As normas regulamentadoras. Condições sanitárias e de conforto dos locais de trabalho. Primeiros socorros dos acidentes de trabalho. Obras de construção, demolição e reparos. Superfícies de trabalho e estruturas diversas. Controle de riscos ambientais. Equipamentos de proteção. Proteção contra incêndios.	humanos sociais	Outros aspectos humanos

Como se pode observar, os quadros foram organizados em colunas com o nome e a categoria das disciplinas, os textos das ementas, as palavras encontradas e os temas correspondentes.

Os quadros prontos possibilitaram que se contasse o número de disciplinas obrigatórias ou optativas que continham cada tema pesquisado, em cada curso. Porém, nem sempre a palavra encontrada fazia referência ao tema pesquisado e, nesse caso, a disciplina não foi contada. Por exemplo, foi encontrada a palavra “individuais”, no seguinte contexto: “Sistemas de esgotamento e tratamento de resíduos sanitários individuais e urbanos”. Nesse caso, trata-se de uma questão técnica construtiva e não há correspondência entre a palavra encontrada e o tema *desenvolvimento humano* ou *outros aspectos humanos*.

3.2 Método utilizado para o Estudo B: entrevistas com professores

A entrevista é um instrumento básico de coleta de dados para pesquisa em educação e uma das principais técnicas utilizadas em ciências sociais. Permeada por seu caráter de interação entre pesquisador e pesquisado, sua grande vantagem é a captação imediata e corrente da informação desejada com praticamente qualquer tipo de informante, propiciando o aprofundamento de pontos importantes levantados por outras técnicas que coletam dados de forma mais superficial (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste trabalho, optou-se por entrevistar professores, para que questões acerca do ensino de acessibilidade e outros temas correlacionados, em Arquitetura, fossem investigados de maneira mais pormenorizada, complementando informações já obtidas, a partir da análise documental.

Em princípio, intencionou-se utilizar um questionário autoaplicável com questões abertas, direcionado aos professores. Todavia, os pré-testes realizados com estudantes indicaram respostas curtas e diretas, que limitariam a análise, causando demanda de inferências subjetivas por parte da pesquisadora. O método de entrevista estruturada, guiada por um roteiro com questões abertas, foi adotado com o objetivo de obter respostas mais completas.

Lüdke e André (1986) explicam que a chamada entrevista padronizada, ou estruturada, visa à obtenção de resultados uniformes entre os participantes. O entrevistador segue um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados, de maneira idêntica e na mesma ordem, em uma situação muito próxima à da aplicação de questionários, porém com a vantagem de que o entrevistador pode esclarecer eventuais dúvidas ao participante.

Além disso, acreditava-se que, ao responderem às perguntas de forma oral, os participantes forneceriam uma quantidade maior de dados do que se escrevessem, pois eram muitas as questões investigadas, o que tornaria o questionário bastante cansativo para eles.

3.2.1 Participantes

Participaram das entrevistas 16 professores universitários do curso de Arquitetura e Urbanismo, de uma universidade pública, do Estado de São Paulo. O curso de Arquitetura foi selecionado em função da familiaridade da pesquisadora com o curso, como também por estar concentrado na área de ciências humanas – mais próximo ao objetivo deste estudo, diferentemente de outros, relacionados à área de ciências exatas.

Para seleção dos participantes, foram convidados todos os docentes vinculados ao Departamento de Arquitetura e Urbanismo da universidade em questão. Na época da coleta de dados – novembro de 2008 a abril de 2009 – este contava com 19 professores, sendo que três deles não puderam participar da pesquisa, por estarem em afastamento de suas atividades.

Assim, conforme os dados da Tabela 2, o grupo foi constituído por 16 docentes, nove do gênero feminino e sete do gênero masculino, com idade variando entre 38 e 69 anos, e idade média de 50 anos, os quais aceitaram prontamente participar desta pesquisa. O tempo com que os docentes estavam vinculados a universidade era de 15 anos, em média, sendo que metade dos participantes tinha mais de 20 anos de experiência em docência. Com exceção de um dos participantes, todos os outros têm graduação em Arquitetura e Urbanismo. E, quanto à titulação, dois têm nível mestrado, nove doutorado e cinco pós-doutorado.

Tabela 2. Caracterização dos participantes

Participante	Idade	Gênero	Titulação	Tempo de vinculação com a instituição (anos)	Experiência em docência (anos)
P01	48	Feminino	Pós-doutorado	10	15
P02	38	Feminino	Doutorado	8	8
P03	69	Feminino	Mestrado	24	24
P04	52	Feminino	Doutorado	12	13
P05	54	Feminino	Doutorado	13	13
P06	41	Feminino	Doutorado	8	10
P07	43	Masculino	Doutorado	10	12
P08	46	Feminino	Pós-doutorado	15	20
P09	52	Masculino	Pós-doutorado	18	24
P10	55	Masculino	Doutorado	14	20
P11	50	Masculino	Doutorado	23	23
P12	42	Feminino	Doutorado	14	15
P13	52	Feminino	Mestrado	22	22
P14	49	Masculino	Doutorado	23	23
P15	50	Masculino	Pós-doutorado	14	19
P16	54	Masculino	Pós-doutorado	22	22

3.2.2 Materiais utilizados para as entrevistas

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B):

Quando da consulta do interesse em participar da pesquisa, os professores receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, embasado nos preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre pesquisas envolvendo seres humanos. Este foi lido e assinado pelo participante, sendo que uma via ficou de posse da pesquisadora e a outra foi entregue a ele. Na leitura do termo, foram evidenciados os objetivos da pesquisa e destinação dos dados coletados.

Ficha de caracterização dos participantes (Apêndice C): Todos os participantes preencheram uma ficha de caracterização, na qual informavam dados pessoais (ano de nascimento e gênero) e dados profissionais (ano de formação, curso de graduação, níveis de pós-graduação e temas pesquisados, tipo e tempo de vinculação com a universidade, experiência em docência e área atual de pesquisa).

Roteiro para entrevista (Apêndice D): Foi utilizado um roteiro com 26 perguntas, elaborado a partir das contribuições de Manzini (2003) e Duarte (2004). As cinco primeiras perguntas objetivaram apenas o estabelecimento de *rapport* entre os entrevistados e a pesquisadora e, na última pergunta, o participante era convidado a acrescentar alguma informação de que tivesse se lembrado, para complementar as questões anteriores. As respostas fornecidas para essas perguntas não foram analisadas. Diferentemente, o conjunto central, de interesse

para a pesquisa, era formado de 20 perguntas de livre interpretação, divididas em cinco grupos, sendo que cada grupo buscava apreender a concepção dos participantes sobre determinadas temáticas. A disposição das perguntas foi estratégica, para que os participantes não enviesassem suas respostas posteriores em função das anteriores. Assim, o roteiro contou com a seguinte ordenação das temáticas: Arquitetura, desenvolvimento humano, inclusão social, deficiência e acessibilidade.

3.2.3 Procedimento de coleta das entrevistas

Antes de se proceder à coleta de dados, o projeto desta investigação foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, desta Universidade, e somente após a sua aprovação é que se deu início aos contatos com os participantes.

Todos os professores foram pessoalmente convidados pela pesquisadora a conceder uma entrevista individual, em que responderam a 26 questões abertas. Todas as entrevistas foram gravadas, para facilitar o registro dos dados e para garantir a precisão das transcrições das respostas obtidas.

Ao iniciar as entrevistas, a pesquisadora esclareceu que não se tratava de uma pesquisa de conhecimento, mas de opinião, e que o participante não deveria se preocupar em acertar as respostas, mas em transmitir sua compreensão sobre o tema perguntado. Foi esclarecido igualmente que a identidade dos participantes não seria divulgada.

As entrevistas foram feitas individualmente com cada participante, em horários e locais previamente combinados. Ocorreu uma variância de locais, em

função da disponibilidade dos participantes, sendo que onze professores foram entrevistados no Departamento de Arquitetura, dois professores foram entrevistados em laboratórios da universidade, um professor foi entrevistado em uma sala de aula da universidade, um professor foi entrevistado em sua própria residência, enquanto outro professor foi entrevistado em seu local de trabalho, fora da universidade.

A entrevistadora, que foi a própria pesquisadora, procedeu da seguinte forma, durante as entrevistas: lia cada pergunta e esperava que o participante respondesse livremente, sem interferir nas respostas, além de procurar não demonstrar concordância ou discordância, diante dos relatos.

As únicas manifestações se deram em referências, esclarecendo de forma mais neutra possível as poucas dúvidas que surgiram por parte de alguns entrevistados. Quando um participante não compreendia a pergunta, era usada terminologia semelhante: por exemplo, a *origem* da deficiência foi trocada por a *natureza* da deficiência.

Todos os participantes responderam às perguntas apresentadas, variando a duração das entrevistas entre 16 e 60 minutos, com o tempo médio de 30 minutos por participante.

A entrevista era encerrada com a pesquisadora manifestando agradecimento e disponibilidade para responder a quaisquer dúvidas posteriores.

3.2.4 Procedimento de análise das entrevistas

Para atingir os objetivos desta pesquisa, sobre os dados obtidos com as entrevistas com os professores, optou-se por utilizar o método de análise de conteúdo descrito por Bardin (1991).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações à luz de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Esses procedimentos, segundo a autora, visam a obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos concernentes às mensagens que, nesse caso, foram produzidas por meio das perguntas realizadas durante as entrevistas.

Enquanto um conjunto de técnicas de análise da linguagem é um instrumento marcado por uma grande diversidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: o campo das comunicações. Pode ser aplicada a conteúdos linguísticos, escritos ou orais, icônicos, e a outros códigos semióticos; a conteúdos produzidos por apenas um indivíduo, por diálogos, por grupos e até mesmo comunicações de massa.

Bardin (1991) apresenta diversas técnicas de análise de conteúdo. Entre elas, a análise de conteúdo categorial (ou temática), que é a técnica mais conhecida e utilizada, foi a empregada nesta pesquisa. A análise temática é transversal, quer dizer, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias, sendo contada a frequência dos temas extraídos do conjunto do discurso.

Para uma análise de conteúdo metodologicamente correta, é necessário que se respeitem as três diferentes fases organizadas pela autora: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

As três fases serão descritas adiante:

a) Fase de pré-análise

Na análise de conteúdo, a pré-análise é a fase de aproximação e de organização do material. Nesta fase, segundo Bardin (1991), é preciso definir o

corpus da pesquisa, considerando as regras de *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade* e *pertinência*, descritas a seguir:

A regra de *exaustividade* se resume em considerar todo o material obtido na entrevista, sem seletividade – e isso foi feito.

A regra de *representatividade* estabelece que os resultados para a amostra devem ser generalizáveis ao universo pesquisado¹. Assim, houve respeito à regra de representatividade, considerando que foram entrevistados 16 dos 19 professores do curso de Arquitetura escolhido, o que representa 84% universo pesquisado.

Em relação à regra de *homogeneidade*, julga-se que foi devidamente obedecida, uma vez que tal regra dispõe que o critério de investigação deve ser semelhante para todos os envolvidos; nesta pesquisa, todas as entrevistas foram realizadas seguindo-se o mesmo roteiro de perguntas.

Por fim, a regra de *pertinência* – que prevê que o conteúdo investigado deve corresponder aos objetivos de análise – foi igualmente respeitada, pois, na elaboração do roteiro de entrevistas, pensou-se em contemplar a finalidade da pesquisa, no decorrer das questões.

Como visto, o respeito às regras foi previsto antes da coleta, o que facilitou com que, nessa fase, o *corpus* da pesquisa fosse definido com facilidade.

Nesse sentido, primeiramente foi realizada o que a autora chama de "leitura flutuante", ou seja, procedeu-se à leitura das respostas obtidas nas entrevistas de todos os participantes. Esse primeiro contato com as expressões dos participantes possibilitou à pesquisadora a busca por possibilidades de análise das respostas, por intermédio da tentativa de apreender as ideias coletadas.

¹ Não é pretensão deste trabalho generalizar os resultados para toda a população de professores de Arquitetura do país, mas de iniciar o debate sobre como o ensino de Arquitetura se posiciona, frente à questão da inclusão social da pessoa com deficiência, no Brasil, partindo da premissa de que todos os cursos se estruturam sobre as mesmas diretrizes curriculares nacionais indicadas pela Secretaria de Ensino Superior/MEC.

Tendo em vista que essa fase prevê a organização e a preparação do material, e considerando tratar-se de material bastante extenso, foi necessária a organização sistemática dos dados para análise.

1° passo: Cada resposta foi tomada como uma unidade independente, totalizando 320 unidades.

2° passo: Para cada unidade, foram adicionados códigos que identificam as respostas em relação ao participante e ao número da questão que este respondeu: por exemplo, a resposta do primeiro participante à primeira questão recebeu o código P1 (Q1).

3° passo: Optou-se por organizar as respostas, de modo a permitir uma visualização das diferentes respostas dadas pelos professores para a mesma pergunta, isto é, as respostas foram agrupadas em função da questão às quais se referiam. Tal organização originou 20 conjuntos (por serem 20 questões), contendo 16 respostas cada um (por serem 16 participantes).

4° passo²: Dos 20 conjuntos obtidos, 11 foram selecionados para que fossem submetidos à análise de conteúdo, pois se compreendeu que seriam suficientemente completos para atingir a concepção dos professores e, assim, atender aos objetivos propostos. Os conjuntos de respostas foram reunidos em cinco eixos temáticos e examinados conjuntamente, conforme demonstrado no Quadro III.

² O projeto inicial previa que cada conjunto de respostas fosse analisado separadamente, porém, após a leitura flutuante, constatou-se que os participantes responderam a determinadas perguntas, com relatos que poderiam acrescentar conteúdo também às respostas anteriores ou posteriores, uma vez que duas ou mais perguntas faziam referência à mesma temática, e esses conteúdos não poderiam ser simplesmente ignorados, pois enriqueceriam a análise, de modo que as respostas foram reunidas em eixos temáticos.

Quadro III. Distribuição das questões cujas respostas foram utilizadas para compor os resultados, distribuídas por eixos temáticos.

Eixos	Perguntas realizadas na entrevista
Eixo 1: Arquitetura	Q1 - <i>Para você, o que é a Arquitetura?</i> Q2 - <i>Em sua opinião, qual é a função do arquiteto?</i> Q3 - <i>De que forma você acha que Arquitetura pode contribuir para a vida das pessoas?</i>
Eixo 2: Desenvolvimento humano	Q5 - <i>Do que você acha que uma pessoa precisa para se desenvolver plenamente enquanto ser humano?</i>
Eixo 3: Inclusão social	Q7 - <i>O que você entende por inclusão social?</i> Q8 - <i>Quem você acha que são os excluídos da sociedade?</i>
Eixo 4: Deficiência	Q11 - <i>O que é deficiência?</i> Q12 - <i>Qual é a origem da deficiência?</i>
Eixo 5: Acessibilidade	Q16 - <i>O que é acessibilidade?</i> Q17 - <i>Qual é a função da acessibilidade, na Arquitetura?</i> Q18 - <i>Quais são as vantagens de tornar acessível um espaço construído?</i>

Após a organização do material, os dados selecionados foram novamente lidos, desta vez de forma mais cuidadosa. Um exemplo do material organizado por eixo temático encontra-se ao final do texto (Apêndice E)

De acordo com Bardin (1991), este também é o momento no qual algumas hipóteses já podem ser formuladas e as categorias podem ser pré-definidas. No entanto, a própria autora discute que nem sempre as hipóteses são pré-estabelecidas, nessa fase, já que algumas análises se efetuam “às cegas” e sem ideias pré-concebidas, ou seja, não é obrigatório se ter como guia um *corpus* de hipóteses. Há, portanto, dois tipos de procedimento de formulação de hipóteses: os procedimentos fechados e os procedimentos exploratórios. No primeiro, de acordo com Henry e Moscovici (1986, apud BARDIN, 1991), o quadro de análise é pré-estabelecido e não pode ser modificado. Os procedimentos exploratórios seriam

aqueles em que o quadro de análise não está determinado e, então, são empregadas técnicas a fim de apreender as ligações entre diferentes variáveis, segundo um processo dedutivo que facilita a construção de novas hipóteses.

No caso desta pesquisa, os temas que seriam investigados na concepção dos professores foram previamente vinculados aos objetivos e, por conseguinte, já estavam definidos no momento da análise. Além disso, a análise documental e algumas produções bibliográficas forneceram pistas para que algumas hipóteses pudessem ser formuladas a respeito das categorias que poderiam ser encontradas para a concepção de cada tema pesquisado. Por exemplo, o fato de ter sido encontrado um reduzido número de disciplinas que abordavam o tema *desenvolvimento humano* gerou a hipótese de que a concepção dos professores apresentaria conhecimentos superficiais sobre o tema. No entanto, esse tipo de hipótese não foi suficiente para que as categorias fossem pré-definidas à análise. Ao contrário, o material obtido com base nas entrevistas era extenso, complexo e diversificado, o que favoreceu a utilização de procedimentos exploratórios, em detrimento dos procedimentos fechados.

Bardin (1991) explica que a categorização pode empregar dois processos inversos, que seriam os processos de *caixa* e de *acervo*. No processo de *caixa*, parte-se de categorias pré-fornecidas, nas quais os elementos vão sendo encaixados a partir do momento em que vão sendo encontrados. Já no processo de *acervo*, usado neste trabalho, o sistema de categorias não é previamente fornecido, mas resulta da classificação dos elementos, um a um, e progressivamente. Neste caso, o título de cada categoria é definido somente ao final da operação, quando o conjunto de elementos reunidos por afinidade, para compor a categoria, recebe um nome que descreve exatamente as qualidades que fazem com que esses elementos

se identifiquem. Por exemplo, diante da pergunta sobre quem eram os excluídos da sociedade, surgiram os seguintes relatos:

“*Eu acho que as crianças, em certo ponto [...]*” (P2)

“*[...] é justo esse que tem que ser cuidado, a criança, o idoso que tem alguma dificuldade física.*” (P3)

“*[...] o idoso é muito excluído [...]*” (P4)

Estes são elementos que, ao serem reunidos para compor uma categoria, apresentam em comum o fato de fazerem referência à faixa etária como fator de exclusão social. Assim, a categoria *faixa etária* surgiu posteriormente à análise, uma vez que não era prevista, correspondendo, portanto, ao processo de acervo.

b) Fase de exploração do material

Na fase de exploração do material, foram estabelecidos o *recorte*, a *enumeração* e a *classificação/agregação* do material.

O *recorte* é a definição que determina qual será a unidade de registro, ou seja, os elementos do conteúdo que serão considerados na análise. As unidades de registro podem ser palavras, frases ou temas. Optou-se por adotar como unidade de registro os temas – ou ideias, afirmações acerca de um assunto – apresentados nas respostas, quer dizer, levou-se em consideração, assim, o nível semântico das unidades de registro.

A unidade de registro deve ser determinada em função da unidade de contexto. A unidade de contexto, no caso, foi toda uma resposta dada a determinada

pergunta, no momento da entrevista. Desse modo, os trechos de respostas que fizessem sentido ao leitor – os temas – e que tivessem características semânticas comuns foram reunidos dentro de uma mesma categoria. Muitas vezes, a unidade de contexto foi inteiramente considerada como unidade de registro, ou seja, toda a resposta do participante, para uma determinada pergunta, fez parte da categoria.

A *enumeração* é a determinação de uma regra que decide a maneira como as unidades de registro serão contadas, e sempre se baseia em uma hipótese. Nesta análise, para o estabelecimento da regra de enumeração, partiu-se da hipótese de que, havendo o participante citado um tema – ou mais –, todos deveriam ser tomados como parte de sua concepção sobre a temática perguntada. No exemplo abaixo, ao ser questionado sobre o que uma pessoa precisava para se desenvolver plenamente enquanto ser humano, o participante respondeu:

“Ela precisa **a** alimentação, **b** educação, eu acho, **c** uma estrutura familiar, né?... e **a** saúde. Eu acho que isso é fundamental. E as demais.. **d** dinheiro, **a** formação, **b** assim, ela tem que ter **b** pelo menos a formação básica, pra que ela possa se desenvolver.”

Nesse exemplo, considerou-se que o participante apresentou quatro determinantes, em sua concepção de desenvolvimento: (a) atendimento de suas necessidades primárias, (b) educação, (c) estrutura familiar, e (d) condições financeiras. Quer dizer, a regra de enumeração estabelecida foi de presença da unidade de registro na unidade de contexto, independentemente do número de

vezes em que essa presença ocorra, e independentemente de coocorrência com outras unidades.

Na maior parte das unidades de contexto, houve coocorrência, ou seja, presença simultânea de duas ou mais unidades de registro e, nesses casos, a coocorrência fez com que uma única resposta fosse desmembrada e classificada em duas ou mais categorias distintas, como no exemplo anterior.

A *classificação* é o momento no qual as unidades de registro são atribuídas às categorias pré-estabelecidas. Por ter sido empregado o procedimento de *acervo*, já descrito, ao contrário de se estabelecer categorias anteriores à análise, neste procedimento foi feito o agrupamento das unidades de análise similares e, em seguida, foram atribuídos nomes às categoria geradas por esses agrupamentos. Isto é, o próprio agrupamento de conteúdos similares gerou o aparecimento das categorias.

A categorização – definição das categorias – procurou garantir algumas qualidades que, conforme Bardin (1991), fazem delas boas categorias. São elas:

- Exclusão mútua: as categorias devem ser criadas de maneira que um elemento não possa ser atribuído a mais de uma categoria, ao mesmo tempo, de sorte que o fato de um item pertencer a determinada categoria automaticamente o exclui de qualquer outra.
- Homogeneidade: as categorias devem reunir elementos com a mesma característica que os torna susceptíveis de serem a ela atribuídos.
- Pertinência: as categorias devem ser adequadas ao material de análise e às intenções de investigação.

- Objetividade e fidelidade: todo o material deve ser codificado da mesma maneira, de modo que o organizador da análise deve ter claras as variáveis e os índices que determinam a entrada de um elemento, em uma categoria.
- Produtividade: o conjunto de categorias criadas deve fornecer resultados férteis em índices de inferência, em hipóteses e em dados exatos.

O conjunto de categorias criadas na presente pesquisa será apresentado, descrito e discutido no próximo capítulo.

c) Fase de tratamento dos resultados obtido e interpretação

O que se costuma denominar “discussão dos resultados”, na análise de conteúdo, corresponde à fase de interpretação. No entanto, antes de apresentar interpretações, é necessário que o pesquisador passe por momentos de inferência. Gomes (2007) explica que inferir é deduzir algo de maneira lógica, com base no conteúdo analisado. A inferência é uma fase intermediária entre a descrição e a interpretação. Assim, tendo em mãos a descrição dos resultados, o pesquisador deve formular perguntas para si mesmo, todavia, esse questionamento deve se basear em estudos e achados de pesquisas.

A inferência é entendida por Bardin (1991) como um tipo de interpretação controlada e, para chegar até ela, o pesquisador pode valer-se de dois pontos de apoio: (1) a mensagem e o canal usado para sua emissão, e/ou (2) os polos de inferência, que são o emissor e o receptor da mensagem.

Na análise de conteúdo deste trabalho, a mensagem constitui-se das respostas dos professores às perguntas feitas na entrevista, e o canal de emissão da mensagem foi a comunicação verbal dos participantes, ou seja, os próprios

relatos que descrevem suas concepções sobre determinados temas. Quanto aos polos de inferência, entende-se que os emissores foram os professores, e os receptores, todos aqueles que, de alguma maneira, tomaram conhecimento dessas concepções. Assim, durante as entrevistas, a pesquisadora colocou-se como receptora direta das mensagens dos professores, mas se pode considerar que os alunos também fazem parte da audiência que eventualmente recebe essas mesmas concepções, em outros momentos que não o da pesquisa, contudo, na comunicação cotidiana com esses professores no contexto acadêmico.

No capítulo seguinte, após breve apresentação dos resultados obtidos na pesquisa documental, serão apresentados os resultados da análise de conteúdo dos relatos dos professores, interpretados a partir de inferências da pesquisadora, que usou dados encontrados na literatura para dialogar com os achados oriundos das entrevistas.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item, serão descritos os resultados obtidos nos dois estudos, lembrando que o Estudo A se refere a uma pesquisa documental de grades curriculares e ementas das disciplinas de cursos públicos de Arquitetura, enquanto o Estudo B é uma análise da concepção de professores de Arquitetura. Ambos os estudos abordaram temáticas diversificadas, que envolvem a inclusão social das pessoas com deficiência, por intermédio da Arquitetura.

4.1 Resultados do Estudo A: pesquisa documental

Convém lembrar que a análise documental se constituiu por duas etapas distintas.

O universo pesquisado foi diferente, nas duas etapas, em função da possibilidade de acesso aos documentos. Primeiramente, foram analisadas somente as grades curriculares de 40 cursos de Arquitetura e, posteriormente, foram examinados os ementários das disciplinas de 29 cursos. Tanto na análise de disciplinas como na das ementas, houve acesso parcial de documentos, ou seja, alguns cursos disponibilizaram apenas documentos referentes às disciplinas obrigatórias, e os documentos que apresentavam as disciplinas optativas desses cursos não puderam ser observados.

A Tabela 3 mostra o número de cursos cujas grades curriculares e ementários foram obtidos, na coleta de dados, para a pesquisa documental, assim como a

especificidade de cada documento – se completo ou relativo apenas às disciplinas obrigatórias.

Tabela 3. Número de cursos cujas grades curriculares e ementários foram analisados.

Tipo de documento		Número de cursos
Grades curriculares	Disciplinas obrigatórias e optativas	12
	Somente das disciplinas obrigatórias	28
	Total	40
Ementários	Disciplinas obrigatórias e optativas	08
	Somente das disciplinas obrigatórias	21
	Total	29

4.1.1 Resultados da análise das grades curriculares

Dos 12 cursos aos quais se teve acesso somente às disciplinas obrigatórias da grade curricular, e não às optativas, apenas um deles tinha uma disciplina obrigatória sobre acessibilidade.

Dos 28 cursos dos quais foram obtidas as grades curriculares completas, oito apresentaram disciplinas sobre acessibilidade, sendo que, em todos eles, a disciplina era optativa, ao passo que um deles não contava com apenas uma, mas com duas disciplinas optativas sobre acessibilidade, para um mesmo curso.

Sobre os demais temas, não foram encontradas disciplinas com nomes que lhes fizessem referência, ou seja, nos cursos públicos de Arquitetura, não existem disciplinas que abordam específica e exclusivamente as temáticas *desenvolvimento humano, inclusão social e deficiência*.

No Quadro IV, estão o nome e a categoria das disciplinas sobre acessibilidade presentes nos cursos.

Quadro IV. Resultados da busca por disciplinas sobre acessibilidade, nas grades curriculares.

CURSO	NOME DAS DISCIPLINAS	CATEGORIA
C2	Desenho Universal	Optativa
C3	Transporte e Mobilidade	Optativa
C5	Acessibilidade Arquitetônica	Optativa
C12	Arquitetura sem Barreiras	Optativa
C18	Acessibilidade e Segurança de Edificações	Optativa
C19	Acessibilidade e Segurança de Edificações	Optativa
C21	Acessibilidade: Técnicas e Especificações para Projetos	Optativa
C29	Acessibilidade no Ambiente Construído	Optativa
	Transporte e Mobilidade	Optativa
C36	Conforto Ambiental I: Ergonomia e Acessibilidade	Obrigatória

Como pode ser observado no Quadro IV, são poucos os cursos que contemplam, em sua grade curricular, disciplinas que tratam sobre acessibilidade. Esses resultados iniciais parecem preocupantes, no que diz respeito ao conhecimento sobre acessibilidade como requisito fundamental à formação do arquiteto urbanista.

Antes da existência de uma legislação que regulamentasse a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2000b) e da atualização das diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2006), que vieram acrescentar a acessibilidade ao currículo dos cursos de Arquitetura, Lanchoti (1998) já apontava a necessidade de uma disciplina específica em Arquitetura, que objetivasse o ensino da eliminação de barreiras arquitetônicas. O autor justifica sua proposta a partir da necessidade de equiparação das oportunidades entre os indivíduos e a democratização da cidade.

Segundo levantamento de Lanchoti, no ano de 1994, o Brasil contava com 73 cursos de Arquitetura, e a acessibilidade não era uma temática diretamente abordada nesses cursos. Atualmente, esse número é três vezes maior e, embora os cursos de universidades privadas não tenham sido investigados, os dados apresentados neste trabalho, referentes às universidades públicas, permitem verificar que a grande maioria ainda não inclui disciplinas obrigatórias sobre acessibilidade e, mesmo as optativas são poucas, em relação ao número de grades curriculares analisadas. Afinal, sete disciplinas sobre acessibilidade, em 28 cursos, representam somente 25% de cursos que oferecem essa espécie de disciplina.

Os resultados obtidos com a análise por nomes de disciplinas não são suficientemente seguros para se afirme que não é dada a devida atenção ao tema acessibilidade, pela maioria das universidades. Por isso, foi realizada também um exame das ementas das disciplinas, para que se pudesse investigar se o tema acessibilidade, assim como os outros temas de interesse desta pesquisa, são abordados de forma secundária, em meio aos demais conteúdos trabalhados ao longo do curso.

Afinal, nos cursos em que o tema não foi evidenciado com base no nome, há a possibilidade de que o assunto seja abordado de forma transversal, em disciplinas com outras denominações, e o conhecimento desse fato não seria possível apenas através do procedimento utilizado.

4.1.2 Resultados da análise das ementas das disciplinas

Apesar de ter sido efetuada com um número menor de cursos, a análise das ementas demonstrou resultados diferentes, e mais confiáveis, por ter sido baseada em informações mais complexas que o simples nome da disciplina. Além disso, tanto o tema acessibilidade quanto outras temáticas associadas foram buscados no rol de conteúdos trabalhados nos cursos.

A Tabela 4 indica, para cada curso, o número de disciplinas obrigatórias e optativas com as temáticas buscadas na pesquisa documental. A sigla “SA” indica sem acesso, isto é, que não foi possível analisar as ementas das disciplinas optativas desses cursos, por falta de acesso aos documentos.

Tabela 4. Resultados numéricos da busca por temas nas ementas das disciplinas.

CURSO	OUTROS ASPECTOS HUMANOS		DESENVOLVIMENTO HUMANO		INCLUSÃO SOCIAL		DEFICIÊNCIA		ACESSIBILIDADE	
	DISC. OBR.	DISC. OPT.	DISC. OBR.	DISC. OPT.	DISC. OBR.	DISC. OPT.	DISC. OBR.	DISC. OPT.	DISC. OBR.	DISC. OPT.
C1	10	SA*	0	SA*	0	SA*	0	SA*	1	SA*
C2	10	1	0	0	0	0	0	0	2	1
C3	2	3	0	0	1	1	0	0	0	2
C4	7	3	0	0	1	1	0	1	0	0
C5	11	2	0	0	0	0	0	1	0	1
C6	8	36	0	1	0	1	0	1	0	1
C7	5	1	0	0	0	0	0	0	1	0
C8	5	1	0	0	0	0	0	0	1	0
C9	10	SA*	0	SA*	0	SA*	1	SA*	1	SA*
C10	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C11	12	4	0	0	0	0	0	0	0	1
C12	6	0	0	0	0	1	0	1	0	1
C13	1	SA*	0	SA*	1	SA*	0	SA*	0	SA*
C14	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C15	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C16	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C17	15	6	0	0	0	1	0	0	1	1
C18	8	30	0	0	0	0	0	0	1	0
C19	9	19	0	0	0	2	0	0	0	3
C20	10	13	0	0	0	0	0	0	0	1
C21	5	14	0	0	0	0	0	1	0	4
C22	8	SA*	0	SA*	0	SA*	0	SA*	0	SA*
C23	8	SA*	0	SA*	0	SA*	0	SA*	0	SA*
C24	5	SA*	0	SA*	1	SA*	0	SA*	0	SA*
C25	5	SA*	0	SA*	0	SA*	0	SA*	0	SA*
C26	5	0	0	0	0	0	0	0	1	0
C27	7	SA*	0	SA*	0	SA*	0	SA*	0	SA*
C28	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C29	5	2	0	0	0	1	0	0	0	2
Total	215	132	0	1	4	8	1	5	9	17

* SA: sem acesso à ementa.

Sobre o tema *outros aspectos humanos*, os resultados foram representativos, em todos os cursos pesquisados. Os cursos oferecem pelo menos uma disciplina

obrigatória direcionada a temas que, de alguma maneira, envolvem o estudo do ser humano.

Entretanto, olhando para o texto completo das ementas em que foram encontradas as palavras-chave (Quadro I) para essa temática, com raras exceções, as disciplinas parecem se limitar ao estudo de um ser humano fragmentado, em que são considerados aspectos que não traduzem o homem por completo, optando por compreendê-lo apenas em partes, como por exemplo, em sua percepção. Exemplos são notados na disciplina “ACÚSTICA APLICADA”, do curso C26, cuja ementa informa o estudo do “ouvido humano”. Outras disciplinas ocupam-se de técnicas que abordam o ser humano apenas superficialmente, como em “DESENHO DE OBSERVAÇÃO I”, do curso C21, que propõe “desenhos a mão livre, tendo como modelos a figura humana”.

Em outro extremo, encontram-se disciplinas que propõem estudos sociológicos, como “PROJETO DE URBANISMO 1”, do curso C29, cuja ementa alude à “caracterização e análise da realidade física e social”; ou “PROJETO ARQUITETÔNICO III”, que propõe o estudo de “Programas de uso público que reflitam a vivência do homem em sociedade”, no curso C28.

No que concerne ao tema *desenvolvimento humano*, os resultados evidenciam que apenas um curso aborda essa temática, como disciplina optativa. O tema está igualmente na disciplina “Introdução a Antropologia”, do curso C6, descrito da seguinte maneira: “Evolução Humana como processo bio-cultural: o inato e o adquirido”. Abordar a evolução humana, considerando sua dimensão cultural, para além do biológico, condiz com necessidade de se compreender as necessidades humanas às quais a Arquitetura tem que oferecer subsídio. Cabe no curso de Arquitetura uma discussão sobre a diferença entre demandas arquitetônicas

oriundas do desenvolvimento biológico humano, como aquelas voltadas aos sentidos humanos – abrigo, conforto térmico, acústico e lumínico – e demandas culturais de espaços edificados para a realização das mais variadas atividades desenvolvidas ao longo da existência humana, passadas através das gerações como, por exemplo, os centros esportivos e de lazer, os ambientes de trabalho, de estudo, de convivência, de cuidados com a saúde, de práticas religiosas, entre outros.

Se a humanidade, através do trabalho e em função de suas necessidades, modificou a natureza, desenvolveu suas atividades (LEONTIEV, 1978), a Arquitetura é a arte de produzir espaços para abrigar muitas dessas atividades (CORONA; LEMOS, 1998; FERREIRA, 2008; MORRIS, 1881, apud BENEVOLO, 1999). Assim, este exemplo de discussão é abrangente e necessária, o que leva à reflexão de que sua inserção nas disciplinas acrescentaria muito à formação do arquiteto.

Para o tema *inclusão social*, observa-se que foi encontrado um número pouco expressivo de cursos com ocorrências de disciplinas: nove cursos oferecem pelo menos uma disciplina sobre o tema. Entretanto, esse número se tornou ainda menos significativo, no que se refere aos objetivos deste trabalho, ao se verificar que apenas as disciplinas de três cursos – C3, C12 e C29 – direcionam a inclusão social para as pessoas com deficiência. As demais disciplinas abordam a inclusão social com base em aspectos mais gerais, de modo que não é possível afirmar que estejam relacionados às pessoas com deficiência.

Apesar de ser altamente discutido nos meios acadêmicos (LAVRADOR, 2005; MACHADO, 2004; SANTOS, 2001; SAWAIA, 2008a), o tema *inclusão social* parece não ter alcançado ainda a Arquitetura, de maneira a mobilizar mudanças, a ponto de que seja oficialmente abordado e discutido, nas disciplinas.

Apenas seis cursos apresentaram disciplinas que se propõem estudar a *deficiência*, sendo que, desses, somente no curso C9 a disciplina é obrigatória. Nas respectivas ementas, o tema figura de forma bastante resumida, o que não permite que se conheçam os conteúdos especificamente abordados. Sobre esses resultados, acrescenta-se que os procedimentos de análise não possibilitam concluir que os cursos de Arquitetura examinados estejam comprometidos a conhecer mais aprofundadamente a diversidade humana para quem os espaços são projetados. Talvez a deficiência seja abordada, ainda de maneira genérica, em disciplinas como antropometria ou ergonomia, porém isso não foi identificado nos textos das ementas das disciplinas.

A temática da *acessibilidade* foi encontrada nas ementas das disciplinas obrigatórias de sete cursos; por outro lado, não é possível calcular quantos cursos têm disciplinas optativas sobre o tema, já que não houve acesso a esse tipo de disciplina de todos os cursos, mas se pode dizer que estas somam, no mínimo, 17 disciplinas. Assim, considerando apenas as disciplinas obrigatórias, os resultados são pouco expressivos, pois 7 representam apenas 24% dos cursos que fizeram parte da pesquisa. Entretanto, em se tratando de disciplinas optativas, 17 disciplinas, em 29 cursos, significam 58,6% dos cursos.

Nesse caso, os resultados alteram as informações anteriores obtidas na análise das grades curriculares, em que o ensino de acessibilidade apareceu no nome das disciplinas de apenas nove cursos, entre 44 cursos cujas grades curriculares foram pesquisadas. Ainda assim, não garantem uma formação em acessibilidade para muitos arquitetos, que, na graduação, não optarem por cursar as disciplinas sobre acessibilidade, uma vez que não são obrigatórias.

Além disso, esses resultados correspondem a um tratamento da temática de

maneira secundária, isto é, em meio a outros conteúdos, sem apresentar um espaço merecido para o tema, dentro da grade curricular, como uma disciplina exclusiva e obrigatória, conforme já discutido neste texto. Em decorrência, não há garantias de que o tema seja realmente discutido com todos os alunos, e muito menos que seja apresentado de maneira macroscópica, ou seja, relacionando-o à inclusão social e ao desenvolvimento humano da pessoa com deficiência. É preocupante que os conteúdos abordados sejam abordados apenas no plano técnico, normativo, de caráter obrigatório, distanciando-se de reflexões que promovam a inclusão da pessoa com deficiência.

O método de análise documental, apesar de ser vantajoso quanto à facilidade em se coletar os dados, exibe limitações, por nem sempre os documentos se constituírem em amostras representativas dos fenômenos estudados (GUBA; LINCOLN, 1981, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Sabe-se, por exemplo, que no meio universitário, o ensino não se relaciona somente aos conteúdos dispostos no ementário do curso. Com isso, incorre-se no perigo de se pautar em informações limitadas e pouco aprofundadas sobre os conteúdos estudados nas disciplinas, distorcendo dados reais. Apesar disso, esse primeiro momento da pesquisa foi importante para que se pudesse traçar, de maneira abrangente, um panorama do ensino de Arquitetura, mesmo que de forma contestável.

4.2 Resultados do Estudo B: análise da concepção de professores

Neste item, o leitor encontrará uma exposição detalhada das categorias integradas da concepção dos professores acerca das temáticas investigadas nas entrevistas. Os resultados estão descritos em cinco eixos temáticos, na seguinte disposição: eixo 1 – Arquitetura; eixo 2 – desenvolvimento humano; eixo 3 – inclusão social; eixo 4 – deficiência; eixo 5 – acessibilidade.

O conjunto de categorias de cada eixo temático será explicitado em quadros que contêm a definição de cada categoria, com exemplificações obtidas a partir de fragmentos dos relatos dos participantes.

Será possível também observar a comparação da ocorrência das categorias, o que pode ser visualizado nas figuras posteriores, com a frequência absoluta (número de participantes que citou a categoria) e relativa (percentagem de participantes que citou a categoria).

É importante destacar que a concepção individual dos participantes não se resume a uma única categoria, mas constitui um mosaico formado por diferentes qualidades atribuídas a um mesmo objeto de análise. No entanto, como o objetivo deste trabalho foi compreender a concepção do conjunto de participantes, todas as categorias encontradas foram consideradas como parte da concepção do corpo docente pesquisado. Apesar disso, infere-se que as categorias mais frequentemente citadas são aquelas de maior representatividade, dentro da concepção do grupo.

Cada categoria foi discutida à luz de conteúdos presentes nas produções científicas pertinentes às diferentes temáticas pesquisadas. A diversidade de temáticas e o elevado número de categorias – 30 categorias – não permitiram que as discussões sobre cada uma delas fossem aprofundadas. Porém, o grande

desafio no tratamento dos resultados foi justamente reunir muitas e diferentes áreas do conhecimento em uma análise convergente, a qual pudesse cooperar para a formulação de um posicionamento crítico embasado em pressupostos teóricos, capaz de gerar reflexões e contribuições aos debates acadêmicos que envolvem a formação profissional em Arquitetura e Urbanismo, no que tange aos temas ligados à deficiência.

4.2.1 Eixo 1: Arquitetura

Neste subitem, será apresentada a concepção dos professores a respeito da Arquitetura, seu objeto de ensino e profissão.

A concepção de Arquitetura dos participantes foi delineada à luz dos relatos obtidos por intermédio das questões 1, 2 e 4 do roteiro de entrevistas (Apêndice D), que solicitavam, respectivamente: a definição de Arquitetura, suas contribuições ao homem e a função do arquiteto.

Conforme se verifica no Quadro V, foram fixadas sete categorias para a concepção de Arquitetura. A primeira coluna do quadro exhibe as categorias que, juntas, definem aquilo que a Arquitetura é ou faz, compondo a concepção do grupo sobre a temática. A segunda coluna apresenta definições explicativas sobre as categorias, enquanto a terceira coluna mostra trechos das respostas dos professores, para exemplificação da categoria e melhor compreensão do leitor.

Quadro V. Definições e exemplos das categorias que compõem a concepção dos professores sobre Arquitetura.

Categories	Definições	Exemplos
1 Promove qualidade de vida	A Arquitetura transforma o espaço, interferindo positivamente na saúde, no comportamento, no humor e nos relacionamentos das pessoas, além de causar sensações de bem-estar, conforto, proteção, tranquilidade e felicidade, ou seja, de forma geral promove qualidade de vida.	<i>“Então pra mim é assim, impensável você ter uma qualidade de vida mesmo, sem essa ação reflexiva sobre o espaço, ou seja, sem Arquitetura.” (P7)</i>
2 É intervenção planejada	A Arquitetura é uma intervenção planejada sobre o espaço, transforma-o de maneira pensada e com finalidades específicas, como para resolver problemas, promover ocupação, prever impactos ambientais, entre outros.	<i>“A Arquitetura, em síntese, é o pensamento sobre o espaço e ação sobre o espaço. Então é uma ação reflexiva sobre o espaço” (P7)</i>
3 Contribui esteticamente	A Arquitetura transforma o espaço, criando obras visualmente belas, que podem ser admiradas pelas pessoas.	<i>“Então pro homem viver bem, ele também precisa de beleza, de estética” (P1)</i>
4 Atende às aspirações humanas	A Arquitetura cria espaços projetados em função de desejos e necessidades humanas, sendo o arquiteto o responsável por transpor as ideias do cliente para a realidade, dando sugestões e resolvendo problemas.	<i>“Aí é o grande desafio do arquiteto, conseguir descobrir o que determinadas pessoas, ou grupos de pessoas, desejam usufruir, como desejam usufruir de determinado espaço.” (P5)</i>
5 Atende às necessidades sociais	A Arquitetura serve ao ser humano em nível social, ou seja, atende a demandas populacionais, coletivas, trabalhando o espaço em uma escala ampla, que abrange espaços de uso público, bairros e cidades.	<i>“Mas eu acredito que no Brasil, o arquiteto tem muito a colaborar na questão urbana, né? [...] desde processos de favelamento, encortiçamento, recuperação de áreas centrais, a questão viária também que o arquiteto pode trabalhar” (P11)</i>
6 É produção artística	A Arquitetura é arte, tanto no sentido de ser criada por profissionais capazes de executá-la perfeitamente, por dominarem técnicas e conceitos aliados à criatividade, como também por produzirem obras que causam determinadas sensações e que são passíveis de serem interpretadas.	<i>“Olha, pra mim um espaço pra ser chamado de Arquitetura, ela tem que ser poética. Tem que ter uma... me instigar a imaginar coisas, né?” (P10)</i> <i>“Arquitetura é a arte de construir edifícios e cidades.” (P15)</i>
7 Abriga as atividades humanas	A Arquitetura cria os espaços nos quais o homem realiza suas mais diversas atividades, como morar, trabalhar, ter seus momentos de lazer, entre outras.	<i>“tem como objetivo maior a construção de espaços onde as pessoas possam habitar, trabalhar, realizar seus desejos, sua vida, seus momentos de lazer” (P5)</i>

A Figura 1, a seguir, apresenta um gráfico de distribuição da frequência com que cada categoria foi citada pelos participantes.

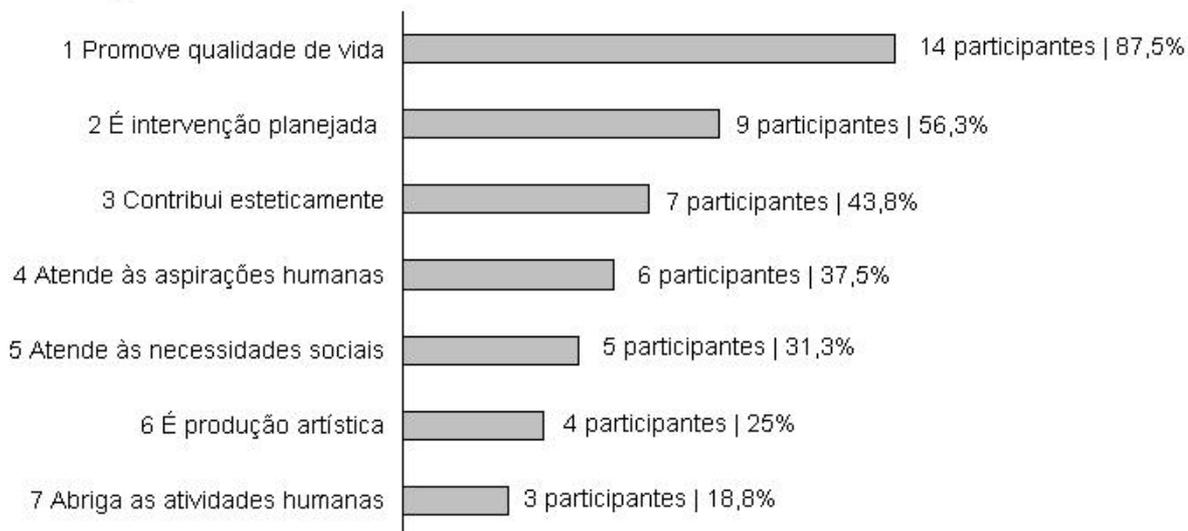
CONCEPÇÃO DE ARQUITETURA:

Figura 1. Frequência das respostas dos professores para as categorias que compõem sua concepção de Arquitetura.

Das sete categorias encontradas, a de maior ocorrência foi a número 1 (Promove qualidade de vida), mencionada por 87,5% dos participantes, ao passo que a segunda foi a categoria 2 (É intervenção planejada), com 56,3% da frequência dos relatos. As demais categorias foram citadas por sete participantes ou menos, ou seja, com menos da metade dos participantes, sendo elas: categoria 3 (Contribui esteticamente), com 43,8%, 4 (Atende às aspirações humanas), com 37,5%, 5 (Atende às necessidades sociais), com 31,3%. As categorias 6 (É produção artística) e 7 (Abriga as atividades humanas) tiveram, respectivamente, 25 e 18% de ocorrência.

A Categoria 1 (Promove qualidade de vida) demonstra que alguns participantes acreditam na capacidade da Arquitetura de responder a determinadas necessidades humanas de saúde, assim como de transmitir sensações de conforto, proteção, e de gerar sentimentos, como tranquilidade ou felicidade. Nessa categoria, foram relatadas crenças relacionadas ao poder do espaço construído sobre o

comportamento humano, tanto de maneira positiva, quando este é planejado, como de maneira negativa, quando o espaço é degradado. Alguns relatos dos participantes ilustram essas concepções:

“Bom, eu acho que a Arquitetura ela interfere na vida do homem, no cotidiano, de alguma forma ela pode até interferir no comportamento das pessoas, porque é justamente uma relação direta que o homem tem com o espaço, né? Sentir bem o espaço, se apropriar do espaço, e isso pode também interferir no comportamento, e aí depende muito de como esse espaço é construído, de como ele é concebido, pra que o homem possa fazer essa interação e se sentir bem.” (P6)

“Eu acho que ela [Arquitetura] pode ajudar emocionalmente, no lado psicológico mesmo, porque eu já ouvi dizer – eu acho que faltam pesquisas, nessa área –, mas eu já ouvi dizer que a pessoa que vê coisas bonitas, isso daí influencia psicologicamente, e também inclusive fisicamente. Parece que cheiro ruim, ou então imagens ruins, já tem pesquisas avaliando que a imunidade da pessoa cai, quando ela tá em ambientes assim degradados.” (P4)

Okamoto (2002, p. 8) enfatiza que “a criação do espaço deveria se preocupar com o usuário, com sua percepção e sua maneira de ver”, acreditando que o mesmo não deve ser pensado apenas para suprir necessidades básicas humanas, mas também para favorecer comportamentos harmoniosos entre os homens.

A alta ocorrência dessa categoria revela que, na concepção dos participantes, a Arquitetura tem como função primordial imprimir qualidade à existência do homem. Destaca-se, neste ponto, a necessidade de que o arquiteto tenha clareza sobre os elementos que constituem a vida humana e que, portanto, merecem ser levados em

conta, no momento de criação de uma obra. Conhecer aquilo que torna melhor a vida de uma pessoa implica conhecer as pessoas, o que não é tarefa fácil e que se torna mais complicada, quando não se tem uma formação mínima voltada para analisar essa dimensão.

A busca de informações sobre sensações, sentimentos, comportamentos e até mesmo saúde parece ser prática pouco comum, entre os arquitetos, feita às vezes a título de curiosidade, sem objetivos claros de empregar esses conhecimentos na prática profissional, conforme observado no relato do participante P4, já transcrito, que demonstra um conhecimento superficial, pouco claro, sobre características do ambiente físico que supostamente atingem a saúde de um indivíduo.

É interessante que a formação estimule o arquiteto a buscar interdisciplinaridade – com áreas do conhecimento que aparentemente são distantes, como a Psicologia, mas que na realidade estão intimamente ligadas aos objetivos da profissão, passíveis de possibilitar uma apropriação de conteúdos importantes para a fundamentação de seus projetos arquitetônicos.

A categoria 2 (É intervenção planejada) posiciona a Arquitetura como uma produção, um conhecimento criado pelo homem, não constituindo uma intervenção casual sobre o espaço, porém, é planejada, pensada para funcionar corretamente. Tem-se como exemplo o seguinte relato:

“O arquiteto ele sempre tem esse olhar, né?, de observar, isso é bom, isso é ruim, eu gosto, isso eu mudaria, mas as outras pessoas, não.” (P6)

De maneira relevante, o relato de um participante revela uma opinião de que a Arquitetura está justamente relacionada a essa ação planejada, ao dizer que,

mesmo não sendo necessariamente realizada por um arquiteto, a obra deve ser considerada arquitetônica, se for “reflexiva”.

“Então é uma ação reflexiva sobre o espaço, que pode ser feita por arquiteto e pode não ser feita também. Eu já diria que qualquer um pode fazer Arquitetura.” (P7)

Essa categoria atribui à Arquitetura um *status* científico, visto que ela é planejada, pensada, ou seja, racionalizada. Demonstra a possibilidade de se conhecer os procedimentos a serem seguidos, na produção do espaço, pelas competências teóricas e práticas das quais o arquiteto pode, e deve, se apropriar.

A Categoria 3 (Contribui esteticamente) evidencia, na concepção dos professores, que a estética das obras arquitetônicas também é entendida como uma contribuição ao homem, chegando a ser compreendida inclusive como necessidade humana, conforme atestam os seguintes relatos:

“Então pro homem viver bem, ele também precisa de beleza, de estética [...]” (P1)

“E o belo é uma coisa subjetiva, muito subjetiva, mas a gente tem certeza que o homem precisa dele, do belo. O homem precisa do belo pra se sentir bem, pra ter um bom equilíbrio emocional inclusive, pra ele se desenvolver bem em várias áreas [...]” (P4)

O último relato, do participante P4, faz uma referência ao homem, e em especial, à dimensão subjetiva que o constitui, o que mais uma vez reitera o que foi sublinhado anteriormente, a respeito da necessidade de que o arquiteto conheça mais profundamente o ser humano.

Os relatos de P1 e P4 remetem também ao que o arquiteto Warchavchick (2003, p.35) observou sobre nossa compreensão de beleza, ao frisar que “as nossas exigências quanto à mesma, fazem parte da ideologia humana e evoluem constantemente com ela, o que faz com que cada época histórica tenha sua lógica da beleza”. O autor ressalta que a concepção do homem sobre o que é belo muda com o tempo, no decorrer da história. A humanidade se transforma, a tecnologia e o desenvolvimento de diferentes técnicas e materiais construtivos, entre outras coisas, fazem com que a Arquitetura feita pelo homem, e para o homem, mude seus padrões estéticos, cada vez de forma mais acelerada. Estando o homem em constante movimento e, se a produção daquilo que é belo supre uma necessidade humana, o arquiteto se encontra diante da necessidade de atualizar-se quanto àquilo que a subjetividade humana, bastante diversificada, considera belo.

Sobre esse aspecto é interessante o posicionamento de Niemeyer (2003), que discorre acerca da apreciação da beleza; pela qualidade do texto, seu testemunho merece ser apresentado sem interferências.

A Arquitetura e o Urbanismo, porém, têm antes de tudo uma finalidade a cumprir, e essa finalidade se dirige, precisa e indistintamente, ao homem. Mas de tal forma é a criatura humana – mesmo as mais bem formadas – que, ao apreciarmos as grandes realizações arquitetônicas de todas as épocas, sempre esquecemos esse objetivo básico que as devia caracterizar para nos limitarmos à apreciação de suas qualidades plásticas de grandiosidade ou beleza. [...] É verdade que todas elas representam determinadas épocas da história [...] etapas necessária a evolução social dos povos. Mas, mesmo assim, é estranho o poder da beleza, que nos faz esquecer tanta injustiça. (p.210).

A produção de obras apreciáveis por sua beleza é aquilo que diferencia a Arquitetura de outras práticas construtivas não planejadas esteticamente e, por isso, é um atributo da profissão que deve ser valorizado, porém, tomando-se o cuidado para que essa dimensão não predomine sobre outras igualmente importantes, na prática do arquiteto.

A Categoria 4 (Atende às aspirações humanas) faz alusão ao papel da Arquitetura e, nesse caso, mais especificamente do arquiteto, que busca compreender os desejos dos usuários/clientes em relação às construções que ambicionam, podendo inclusive interferir sobre elas, corrigindo falhas ou acrescentando melhorias, para, ao final do processo, transpor as ideias dos clientes para a realidade posta.

Os relatos a seguir exemplificam esse aspecto da concepção dos participantes:

“Todo mundo cria uma expectativas a qualquer construção que seja [...] E o arquiteto, ele tem que entender esse cliente, entender o que as pessoas querem.” (P6)

“O papel do arquiteto é esse, transformar o que tá na cabeça, no papel.” (P8)

Nesta categoria, observa-se a demanda pelo desenvolvimento de habilidades no arquiteto (de relacionamento com pessoas com o objetivo de atingir sua subjetividade, de lhe apreender os desejos, além de outras), aspectos talvez não muito valorizados nos conteúdos curriculares da sua formação acadêmica. O estudante de Arquitetura inicia sua prática em projetos por intermédio de solicitações fictícias – dadas pelos professores ou elaboradas por ele mesmo. Entretanto, no cotidiano profissional, depara-se com situações nas quais precisa realmente entrevistar seus clientes, compreender seus desejos, propor-lhes ideias e traduzir aos leigos as abstrações, representadas no papel. Os estudantes têm alguma possibilidade de treinar esse tipo de habilidade, ao realizar estágios na área, o que, em muitos cursos, não é requisito obrigatório. Ainda assim, os escritórios de Arquitetura costumam contratar estagiários para atribuir-lhes tarefas técnicas e

administrativas, todavia, dificilmente ali eles exercem atividades de contato com clientes, no momento de solicitação de projetos.

Mais uma vez, os relatos dados pelos professores indicam o quão é importante a instrumentalização do profissional em Arquitetura em conhecimentos subjetivos, mais especificamente, no manejo de relações interpessoais. Trata-se de habilidades como respeito às ideias e valores distintos, empatia, construção de paráfrases – que traduzam o desejo do cliente –, entre outros, que atualmente fazem parte de uma demanda existente na maioria das profissões que lidam com os diferentes contingentes populacionais.

A categoria 5 (Atende às necessidades sociais) refere-se à compreensão da função social da Arquitetura, como contribuição ao ser humano, porém, em uma escala coletiva, representada pelo Urbanismo. A esse respeito, Levi (2003, p. 317) escreve que “a Arquitetura é frequentemente classificada como arte social pelo fato de envolver problemas de interesse imediato para a coletividade”.

Relatando a história da Arquitetura, no Brasil, Costa (1980) destaca a importância do urbanista na resolução dos problemas gerados pelos interesses contraditórios ocasionados pelas transformações econômicas e sociais advindas da Revolução Industrial, as quais teriam colocado em oposição os interesses individuais e coletivos.

Complementar a esse posicionamento, Niemeyer (2003), ao abordar o problema social da Arquitetura, faz uma crítica à Arquitetura moderna, apontando que a causa de seus erros e deficiências é a falta de conteúdo humano, em função do regime de contradições sociais em que vivemos e no qual essa corrente arquitetônica se desenvolveu. Tal posição demonstra a preocupação desse expoente arquiteto brasileiro sobre as contribuições sociais que a Arquitetura

poderia, ou deveria, proporcionar, corroborando as concepções de alguns participantes, evidenciadas por essa categoria e exemplificadas pelos seguintes relatos:

“A função do arquiteto é social [...] Ele tem conhecimentos específicos que vão ajudar a comunidade a se desenvolver, em vários aspectos: no aspecto psicológico, a coletividade enquanto coletivo [...] o potencial tecnológico de uma dada sociedade, pode ajudar até no desenvolvimento político.” (P4)

“O arquiteto tem muito a colaborar na questão urbana, né? Nossas cidades precisam muito, as nossas prefeituras precisam muito de arquitetos pra atender as muitas demandas que nós temos, né?, desde processos de favelamento, encortiçamento, recuperação de áreas centrais, a questão viária também que o arquiteto pode trabalhar.” (P11)

“A própria urbanização, como ocorreu no Brasil, foi um meio de acesso dos cidadãos aos benefícios gerais que a sociedade conseguiu, na área de saúde, na área de educação, na área de transportes. A cidade em si, ou a proximidade às cidades, os meios de... são elementos que compõem o conjunto de possibilidades da Arquitetura, e do Urbanismo, né?, de acesso dos cidadãos a esse conforto, a essas possibilidades do mundo moderno, né?” (P14)

Elali (1997) ressalta que, embora diferentes áreas do conhecimento, como a Arquitetura, a Geografia, a Sociologia e a Psicologia, se dediquem ao estudo da inter-relação entre o homem e seu ambiente construído, essas ciências estudam fatores isolados em si mesmos, cuja produção de conhecimento não se generaliza devido à dificuldade em se definir a qual área pertencem. A autora explica que esse

fato é consequência da intensa compartimentalização da ciência, em busca da superespecialização.

Muitas áreas do conhecimento fornecem aporte teórico para compreensão e atendimento das necessidades das demandas sociais, dentre as quais a Arquitetura e o Urbanismo. A Arquitetura mantém uma relação de interdisciplinaridade mais marcante com a Sociologia, disciplina que inclusive faz parte das grades disciplinares da maioria dos cursos integrantes da pesquisa documental, no primeiro momento deste trabalho. Talvez esse fato seja justamente consequência das demandas sociais, representadas pela concepção dos professores através da categoria 5. Há de se observar, que novas e complexas questões tendem a aparecer na Arquitetura, e a solicitação de saberes provenientes de diferentes áreas será cada vez mais frequente.

A categoria 6 (É produção artística) define Arquitetura como arte. Como visto no Capítulo 1, a palavra *arte* pode ser empregada de inúmeras maneiras diferentes (FERREIRA, 2008). Nessa categoria, foram reunidos relatos que utilizaram a palavra *arte* em três sentidos distintos: arte como dom, habilidade ou ação executada por profissionais capacitados, que dominam técnicas específicas; arte como ação criativa; e arte por se tratar de obras passíveis de serem interpretadas por produzirem sensações ou sentimentos ao expectador. Embora atributos estéticos sejam igualmente considerados arte, essa categoria foi criada separadamente da categoria 3 (Contribui esteticamente), por enfatizar a produção, a obra artística, ao invés de ressaltar a estética como benefício, priorizando o homem que a contempla e não o homem que a produz.

A última categoria a ser apresentada, de número 7 (Abriga as atividades humanas) apresenta uma concepção que condiz com a definição de Ferreira (2008),

citada na introdução deste trabalho, a qual vê como função primordial da Arquitetura a de criar espaços para abrigar as atividades humanas. O relato abaixo, de um dos participantes, exemplifica essa concepção:

“Pra mim a Arquitetura é, realmente, uma ciência que tem como objetivo maior a construção de espaços onde as pessoas possam habitar, trabalhar, realizar seus desejos, sua vida, seus momentos de lazer. Construção do espaço.” (P5)

Embora essa concepção reflita a definição mais básica e técnica de Arquitetura, encontrada na literatura, foi a menos citada, com frequência de 18,8% dos participantes, apesar de representar a importância como área do conhecimento que se dedica a estudar um instrumento de manutenção da vida humana.

Sem a construção de espaços, seria impossível reproduzirmos nossa humanidade, nas mais diversas atividades. Nessa constatação, encontra-se a necessidade de aprimoramentos científicos no campo do ambiente construído. Segundo Hall (1966, apud ELALI, 1997), o homem cria extensões de si mesmo – sua casa, suas cidades, sua tecnologia, ou sua língua. É um erro agir como se essas extensões não fizessem parte do próprio homem e, por serem inanimadas, especialmente no caso das extensões modeladoras ou substitutivas do meio ambiente natural, demandam pesquisas que ajudem a compreendê-las.

Ao longo das entrevistas, os participantes se referiram ao termo Arquitetura sob diferentes prismas: ora como atuação – arte, ciência, ou profissão; ora como objeto – a própria obra arquitetônica. Os trechos de alguns relatos demonstram, respectivamente, esses dois enfoques:

“A Arquitetura, em síntese, é o pensamento sobre o espaço e ação sobre o espaço.” (P7)

“Então a Arquitetura é uma atividade a ser exercida por profissionais, que engloba, é, o habitat entendido no seu sentido mais amplo, né?, da cidade ao casulo da moradia, da proteção familiar, coisa do tipo.” (P16)

A concepção dos professores revelou que o homem pode ser colocado em dois pontos distintos do processo de produção arquitetônica, de sorte que os resultados não esconderam uma oscilação desse posicionamento. Pensando no processo de se fazer Arquitetura, em seu início, esta é compreendida como uma ação criadora, enquanto o homem é enfatizado como aquele que produz a obra, o arquiteto, o artista. Este é o caso das categorias 2 (É intervenção planejada) e 6 (É produção artística), as quais ressaltam o homem que faz Arquitetura, e não o homem que usa Arquitetura.

Ao final desse mesmo processo, a Arquitetura é dada como contribuição para o homem, referindo-se àquele que faz uso, o cliente ou o usuário. É o caso das categorias 1 (Promove qualidade de vida), 3 (Contribui esteticamente), 4 (Atende às aspirações humanas), 5 (Atende às necessidades sociais) e 7 (Abriga as atividades humanas). Todas as concepções de Arquitetura apresentadas nessas categorias corroboram definições da literatura que focalizam o homem como beneficiário da Arquitetura (CORONA; LEMOS, 1998; MORRIS, 1881, apud BENEVOLO, 1999; NIEMEYER, 2003; OKAMOTO, 2002).

Essa oscilação de concepções talvez represente a mesma instabilidade encontrada na literatura, deixando em contradição algo que deveria ser muito claro, ao menos para o arquiteto: o sentido da Arquitetura.

Interessantemente, a categoria 3 (Contribui esteticamente) foi mencionada por 43,8% dos participantes, quer dizer, mais citada que as categorias 5 (Atende às

necessidades sociais) e 7 (Abriga as atividades humanas), lembrando a crítica de Niemeyer (2003) sobre o “poder da beleza”. Porém, não foi mais citada que a categoria 2 (É intervenção planejada), o que confere à concepção dos participantes um caráter muito mais científico que artístico, talvez por serem profissionais do meio acadêmico e lidarem com produções dessa natureza.

Além das sete categorias destacadas, foi observada uma característica comum aos relatos. De maneira geral, a concepção do grupo de professores é bastante positiva e não faz referência a nenhum tipo de limitação que eventualmente possa ser encontrado, na atuação profissional do arquiteto. Ao contrário, antes mesmo que lhes fosse perguntado sobre as contribuições da Arquitetura, a totalidade dos participantes já havia partido em defesa do conceito, atribuindo autoridade à Arquitetura e ao arquiteto, a saber: o poder de mudar, organizar e interferir no espaço, e de abrigar e proteger o indivíduo.

4.2.2 Eixo 2: Desenvolvimento Humano

Neste subitem, será exposta a concepção dos professores a respeito do que compreendem como sendo necessário ao desenvolvimento humano.

A questão 5 do roteiro de entrevistas (Anexo D) solicitou a opinião dos professores sobre o que uma pessoa precisa, para se desenvolver plenamente enquanto ser humano. Embora não tenha sido diretamente perguntado, esperava-se que os relatos informassem o que os participantes compreendiam como sendo o desenvolvimento pleno e completo do homem, e as condições necessárias para sua ocorrência.

Conforme pode ser notado, no Quadro VI, foram identificadas categorias correspondentes à que condições do desenvolvimento humano estariam correlacionadas, de acordo com os relatos dos professores.

Quadro VI. Definições e exemplos das categorias que compõem a concepção dos professores sobre desenvolvimento humano.

Categories	Definições	Exemplos
1 Família	O ser humano se desenvolve plenamente, caso possa contar com pessoas que o apoiem, que direcionem suas ações no início da vida, e das quais possa receber amor, respeito, entre outras coisas.	<i>“uma estrutura familiar” (P2)</i> <i>“tendo um grupo familiar” (P3)</i> <i>“ter bons pais na infância [...] é você ter uma estrutura familiar boa” (P4)</i>
2 Educação	O ser humano se desenvolve plenamente, a partir da educação, ou seja, da apropriação do conhecimento.	<i>“de uma base educacional” (P11)</i> <i>“e estudo” (P15)</i>
3 Necessidades primárias atendidas	O ser humano se desenvolve plenamente, se tiver atendidas suas necessidades primárias, como alimentação, abrigo, saúde, entre outras.	<i>“Ela precisa alimentação [...] saúde” (P2)</i> <i>“Agora, uma das primeiras coisas que o ser humano procura é o abrigo.” (P8)</i>
4 Ações e características pessoais	O ser humano se desenvolve plenamente, a partir de ações e características individuais de natureza subjetiva, como: escolhas, esforço próprio, equilíbrio emocional, iniciativa e autoconhecimento.	<i>“deve fixar os alvos, descobrir o que ela pensa que vai fazê-la feliz e a estratégia né?... ir atrás do seu sustento ou das coisas que ela gosta, do seu pendur, do seu ganha-pão, e do seu lazer, e do seu hobby.” (P3)</i>
5 Suporte financeiro	O ser humano se desenvolve plenamente, caso possa dispor de valores materiais os quais possa trocar por bens e serviços.	<i>“dinheiro” (P2)</i> <i>“Vivendo num sistema capitalista, você precisa de dinheiro, né? Não que tenha que ser mundos e fundos, mas pra se sustentar o mínimo possível [...] ter como se sustentar, pelo menos no sistema capitalista.” (P8)</i>
6 Trabalho	O ser humano se desenvolve plenamente, a partir do trabalho e, para isso, precisa ter oportunidades de trabalhar.	<i>“Tá, uma pessoa adulta precisa de trabalho” (P15)</i>

De maneira geral, a pergunta levou os participantes a associar o desenvolvimento humano a determinados fatores presentes no decorrer da existência dos indivíduos.

Conforme a Figura 2, as categorias mais frequentes foram as de número 1 (Família), com 50% das citações dos participantes, seguida pela categoria 2

(Educação), com 43,8%, e a categoria 3 (Necessidades primárias atendidas), com 37,5%.

CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO RELACIONADO A:

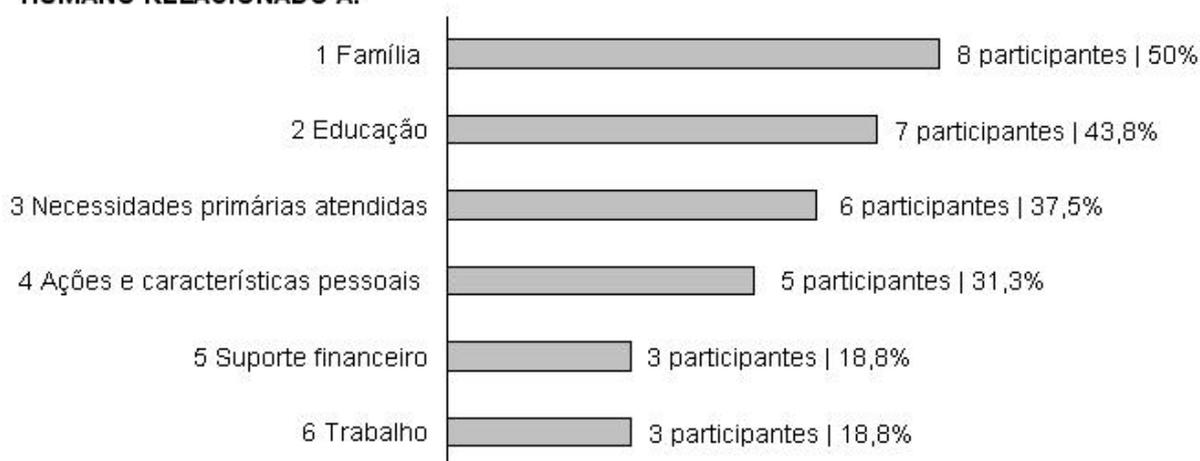


Figura 2. Frequência das respostas dos professores para as categorias que compõem sua concepção de desenvolvimento humano.

As três categorias restantes foram citadas por menos de um terço dos professores. São elas as categorias 4 (Ações e características pessoais), com 31,3%, 5 (Suporte financeiro) e 6 (Trabalho), ambas com 18,8% de ocorrência .

Na remissão à categoria 1 (Família), os professores evidenciam sua opinião de que o desenvolvimento estaria correlacionado ao que se poderia atribuir à sorte de um indivíduo nascer e permanecer – ao menos na infância – dentro de uma família minimamente estruturada, o que pode ser observado no Quadro VI, nos relatos de P2 e P4.

Embora alguns participantes não tenham especificado, a maior parte deles justificou a importância da família pela possibilidade de trocas afetivas. Um deles chegou a ressaltar que a possibilidade de receber afeto seria mais importante que a família propriamente dita.

“Não importa que seja o amor do pai, o amor dos irmãos, namorado, marido, que seja, mas que ela se sinta querida.” (P5)

E complementa seu posicionamento sobre a importância dos pais em relação ao desenvolvimento da criança:

“Quando você tem filhos, é uma coisa que você sempre fica muito atento a isso: o que é que seu filho tem, que você pode dar uma estimulada pra que ele se torne um ser humano melhor.” (P5)

Tais relatos sugerem que a concepção de desenvolvimento humano está atrelada à ideia de que os adultos estimulam as potencialidades da criança, podendo direcionar esse desenvolvimento. A Psicologia Histórico-Cultural defende essa teoria e, conforme apontado por Duarte (2000, p. 84), “Vigotski ressalta a importância da interação entre o ser em desenvolvimento, isto é, o ser menos desenvolvido, e o ser adulto, o ser mais desenvolvido”.

Em se tratando de desenvolvimento psíquico, na criança, está necessariamente vinculado às interações que ela estabelece com os outros indivíduos, pois é através destas que se torna possível a aprendizagem de novos conhecimentos, formando conceitos e, conseqüentemente, se desenvolvendo. Para Vigotskii (2001), a linguagem interior e o pensamento nascem das inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam. A aprendizagem é necessária para que se desenvolvam na criança características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os resquícios inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim, todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. (VIGOTSKII, 2001, p.15).

Há de se enfatizar que a aprendizagem de uma criança não se restringe unicamente às interações com seus pais, já que são inúmeras as possibilidades de relações sociais que a criança pode partilhar. Assim, a categoria 2 (Educação) complementa a concepção dos professores, nessa mesma direção, sugerindo uma visão mais ampla de desenvolvimento, conforme exemplificado pelo relato a seguir:

“Ele, primeiro, ele precisa ter educação, porque a partir da educação ele vai conseguir compreender melhor a sociedade que o cerca. Acho que a partir da educação ele é capaz de buscar novas interpretações da realidade, e trabalhar com isso a seu favor, entendeu?”
(P16)

Ao discorrer sobre o processo educativo escolar, Duarte (2001) ressalta que as atividades sociais não podem se reproduzir, se a humanidade, criada historicamente, não for reproduzida nos indivíduos. Até determinado momento histórico, os homens podiam se desenvolver pelo simples convívio social. Porém, a produção histórica de nossa humanidade atingiu tamanha complexidade, que não é mais possível reproduzir essa humanidade em cada indivíduo, sem uma atividade direta e intencionalmente voltada para esse fim – a educação formal. Soma-se a isso o fato de que a sociedade capitalista passou a exigir conhecimentos e habilidades que não são mais adquiridos espontaneamente, de forma natural, tornando a educação – e o ato educativo, dado por condições específicas de ensino –, cada vez mais necessária.

Nas palavras de Leontiev (1978, p.273):

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa [...] o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta, criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica.

Embora não seja possível confirmar se tal reflexão embasa a concepção dos professores, o fato de reconhecerem a importância da educação formal, no processo de desenvolvimento humano, é muito apropriado.

As duas categorias discutidas até este momento – categoria 1 (Família) e categoria 2 (Educação) – aparentemente remetem a uma concepção de homem sócio-histórico, cujas potencialidades especificamente humanas são alcançadas pelas interações sociais e, em decorrência, com a apropriação da cultura. No entanto, embora essas categorias apresentem uma concepção adequada de desenvolvimento, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, outras categorias demonstram que, para alguns participantes, o desenvolvimento humano se dá de forma natural, caracterizado fortemente pela sobrevivência e crescimento biológico.

Nesse sentido, a categoria 3 (Necessidades primárias) evidencia uma referência ao desenvolvimento também como sobrevivência e desenvolvimento maturacional ou biológico do sujeito, e não como um processo amplo e complexo, responsável por elevar o indivíduo à condição humana, por meio de participação social num dado contexto e momento histórico. São exemplos dessa categoria os seguintes relatos dos participantes:

“Ela precisa alimentação [...] saúde [...]” (P2)

“[...] você ter alimentos [...]” (P4)

“[...] pra poder ter condições de saúde, né?... que é prioritário, né?... saúde física, mental. Eu acho que são essas três coisas que são o tripé do ser humano: segurança, abrigo, você ter a saúde [...]” (P8)

Apesar de três participantes fazerem menção à necessidade de condições financeiras mínimas, compondo a categoria 5 (Condições financeiras), um deles tende também a preocupar-se mais com condições de sobrevivência, ao invés de desenvolvimento humano, o que pode ser confirmado em seu relato:

“Vivendo num sistema capitalista, você precisa de dinheiro, né? Não que tenha que ser mundos e fundos, mas pra se sustentar o mínimo possível [...] ter como se sustentar, pelo menos no sistema capitalista.” (P8)

A categoria 4 (Ações e características pessoais), que atribui ao indivíduo o encargo de buscar seu desenvolvimento, é bastante discutível, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, por reproduzir uma ideologia de culpabilização do indivíduo, quando não consegue se desenvolver plenamente. De cinco participantes que citaram essa categoria, três não aludiram a nenhuma outra, o que é bastante preocupante, revelando que atribuem ao indivíduo a responsabilidade por qualquer sucesso ou fracasso, em seu próprio desenvolvimento.

Leontiev (1978) postula que o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade, de sorte que a sociedade de classes determina que a

grande maioria das pessoas não tenha acesso a essas aquisições. Encontram-se sobre o planeta, muitas vezes dentro de uma mesma população, enormes diferenças nas condições de apropriação da cultura, que acabam por refletir na riqueza da atividade mental e no desenvolvimento de aptidões intelectuais. Tais desigualdades não provêm de diferenças biológicas e, muito menos, da força de vontade das pessoas, mas da concentração de riquezas, nas mãos de classes dominantes, acompanhada da concentração da cultura intelectual, nas mãos de poucos.

O que diferencia o desenvolvimento humano do desenvolvimento dos animais é sua aptidão para formar aptidões que são especificamente humanas, e o estado desigual entre os homens se dá por conta da diferença econômica e da possibilidade de participação social – luta de classes, que faz com que a aquisição dessas aptidões ocorra de maneira diferente entre eles (LEONTIEV, 1978).

Observa-se ainda, quando analisada a categoria 6 (Trabalho), também pouco citada, que os relatos, embora apontem o trabalho como importante ao desenvolvimento, justificam-no de diferentes maneiras: ora como forma de satisfação e felicidade por uma conquista pessoal, ora como forma de ampliar a consciência, quando se trata de um tipo de trabalho menos operacional e mais intelectualizado.

O pressuposto básico da escola vygotskyana é o trabalho como possibilidade de hominização (MOLON, 2003). Porém, a autora faz menção às ideias dessa escola, concebendo trabalho enquanto atividade de transformação da natureza, que permite a produção dos objetos culturais e a produção do próprio homem.

Em Leontiev (1978), o trabalho é caracterizado pela divisão social, que transforma seu produto em objeto de troca, buscando o lucro. A concentração de

riquezas materiais pelas classes dominantes causa também a concentração de riquezas intelectuais, por uma minoria populacional.

Em acréscimo a esse posicionamento, Duarte (2004) salienta:

Hoje em dia utilizamos a palavra "trabalho" para nos referirmos ao emprego, à profissão, ou seja, para nos referirmos a um processo de troca próprio da sociedade capitalista: nós trocamos nossa atividade por um salário. Por isso Marx dizia que o operário vende sua força de trabalho, ou seja, que a força de trabalho do operário é, na sociedade capitalista, uma mercadoria [...] Já existiram formas históricas diferentes de trabalho e espero que no futuro existam formas diferentes da forma capitalista, isto é, formas não alienadas de trabalho. (p. 48).

Assim, o trabalho assume outros contornos, deixando de ser, para uma grande maioria de trabalhadores, uma atividade laboral que lhe confere desenvolvimento e prazer, para se constituir como uma forma de empregabilidade, ou seja, de uso de força humana – nas suas diferentes formas, intelectual ou braçal – para recebimento de salário, para atender às necessidades humanas.

No campo do trabalho, atualmente, são raras as exceções em que o indivíduo seja impulsionado a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano, isto é, que promovam seu desenvolvimento, até por conta da pouca valorização desses aspectos, na sociedade capitalista, que enfatiza o salário como a maior recompensa do trabalho.

4.2.3 Eixo 3: Inclusão Social

Neste subitem, será examinada a concepção de inclusão social dos participantes. Foram analisadas as respostas dadas às questões 7 e 8 do roteiro de entrevistas (Apêndice D), as quais procuravam conhecer o que compreendiam como inclusão social e solicitavam que os participantes apontassem quem eram os excluídos da sociedade. As respostas para as duas questões foram verificadas conjuntamente, dando origem a oito diferentes categorias. As perguntas almejavam obter posicionamentos sobre conceitos opostos: inclusão social, no caso da questão 7, e exclusão social, no caso da questão 8. Entretanto, mesmo por terem sido perguntas não específicas, a finalidade era investigar se os participantes correlacionam os temas com deficiência ou pessoa com deficiência, focalizando o objetivo da pesquisa.

Sawaia (2008b) critica as oposições conceituais redutoras e adota a expressão “dialética exclusão/inclusão”, para abordar o tema. A autora fala de exclusão como processo dialético de inclusão, explicitando que ambos os conceitos – inclusão e exclusão – formam um par indissociável, dinâmico, em que termos antagônicos se correlacionam. Em outras palavras, para se estar incluído em algo, tem-se que necessariamente ser excluído de outro, porém essa ligação não depende exclusivamente daquele que participa do processo.

Também Sposati (2006) censura o uso de exclusão/inclusão social, quando em substituição de conceitos que derivam do exame crítico da luta de classes, tais como opressão, dominação, exploração e subordinação. A autora defende que confrontar a exclusão, em sua relação com a inclusão, é uma maneira de colocar a

análise no patamar ético-político, na busca por uma justiça social. A autora acrescenta:

Ninguém é plenamente excluído ou permanentemente incluído. Não se trata de uma condição de permanência mas da identificação da potência do movimento de indignação e inconformismo. (p.5).

A partir dessa breve discussão, é importante ressaltar que este trabalho não ignora a dialética da exclusão/inclusão social, tanto que considera todo o processo sócio-histórico de exclusão percorrido pela pessoa com deficiência, enfatizando que a Arquitetura não pode permanecer inerte, contribuindo para esse processo, mas pode se mobilizar, através da acessibilidade, de modo a contribuir nessa busca pela justiça social, visto que a acessibilidade é um direito humano, de incluir os indivíduos nos mais variados espaços.

Retornando aos resultados, cada uma das categorias representa, portanto, um fator de exclusão, quando promove a marginalização de determinados segmentos populacionais; ou de inclusão, quando se concretiza em ações capazes de reverter o processo de exclusão.

O Quadro VII permite observar as categorias, seguindo o modelo dos eixos anteriormente destacados.

Quadro VII. Definições e exemplos das categorias que compõem a concepção dos professores sobre inclusão/exclusão social.

Categories	Definições	Exemplos
1 Condições socioeconômicas	As condições socioeconômicas de um indivíduo se constituem em fator de exclusão social, quando não são suficientes para possibilitar o acesso a serviços de saúde, educação, infraestrutura, lazer, comércio e outros.	<i>“Agora os excluídos de um modo geral... é todo mundo que não tem renda mínima pra sobreviver numa cidade, né?... não tem uma casa digna pra morar, né?... que mora em favelas, em cortiços, que mora mal, sem água, sem saneamento básico, né?” (P2)</i>
2 Acessibilidade espacial	A acessibilidade aos espaços é um fator de exclusão de pessoas com restrições de mobilidade.	<i>“Inclusão social o que eu acho é o seguinte: todos os espaços devem ser acessíveis ou possibilitar que todas as pessoas usufruam, não importa as suas capacidades física, intelectual, econômica.” (P5)</i>
3 Preconceito	A inclusão ou exclusão social ocorre através do tratamento desigual, favorável ou desfavorável, dado às pessoas em função de estereótipos relacionados a características raciais, sociais, religiosas, de gênero etc.	<i>“Mas eu posso citar a exclusão social da pessoa negra, que eu acho que envolve racismo.” (P4)</i>
4 Características pessoais subjetivas	A inclusão ou exclusão social pode partir do próprio indivíduo, devido às suas características pessoais subjetivas, como autoestima, esforço próprio, vontade de buscar conhecimento, sensibilidade.	<i>“Mas nem sempre isso é assim, às vezes aquele que vem de uma situação muito pior, é, tem mais esforço, ou tem mais garra do que aquele que tá sempre tratado a pão-de-ló e tá mal acostumado com isso. Então, eu acredito muito na perseverança das pessoas.” (P11)</i>
5 Respeito aos direitos humanos	A inclusão social ocorre por meio do respeito aos direitos humanos, ou seja, daquilo que deve ser possibilitado a cada ser humano, na vida em sociedade, e de acordo com suas leis e ética.	<i>“Seriam os direitos, você respeitar os direitos das pessoas. Porque você tem cartas universais falando que as pessoas têm direitos, os direitos universais do homem, da criança, do idoso. E na verdade você não tem isso, você percebe que falta. Os direitos não são atendidos, pelo menos aqui no Brasil.” (P4)</i>
6 Faixa etária	A exclusão social pode ocorrer devido à faixa etária em que o indivíduo se encontra, sendo que idosos e crianças seriam os mais excluídos, em função da demanda de maiores cuidados ou necessidades especiais.	<i>“A exclusão social do idoso, o idoso é muito excluído” (P4)</i>
7 Espaços de interação social	A inclusão social ocorre através da disponibilização de espaços públicos e de uso coletivo, para que os usuários dos espaços possam interagir uns com os outros, no cotidiano ou em momentos de lazer.	<i>“Se a cidade não te oferece lugares para você para você conviver, você tá fora dessa sociedade, né?” (P1)</i>
8 Participação política	A inclusão social pode ser possibilitada promovendo-se a participação popular, nos momentos de definição dos elementos e características dos projetos urbanísticos.	<i>“Poder opinar, decidir os seus rumos, né?... o seu caminho, e então tendo espaço pra isso, né? Não só receber do Estado, as obrigações que cabem ao Estado realmente dar, mas ela poder participar e decidir o que que é bom pra ela.” (P13)</i>

Na Figura 3, é possível visualizar a frequência com que as categorias foram citadas pelo grupo entrevistado.

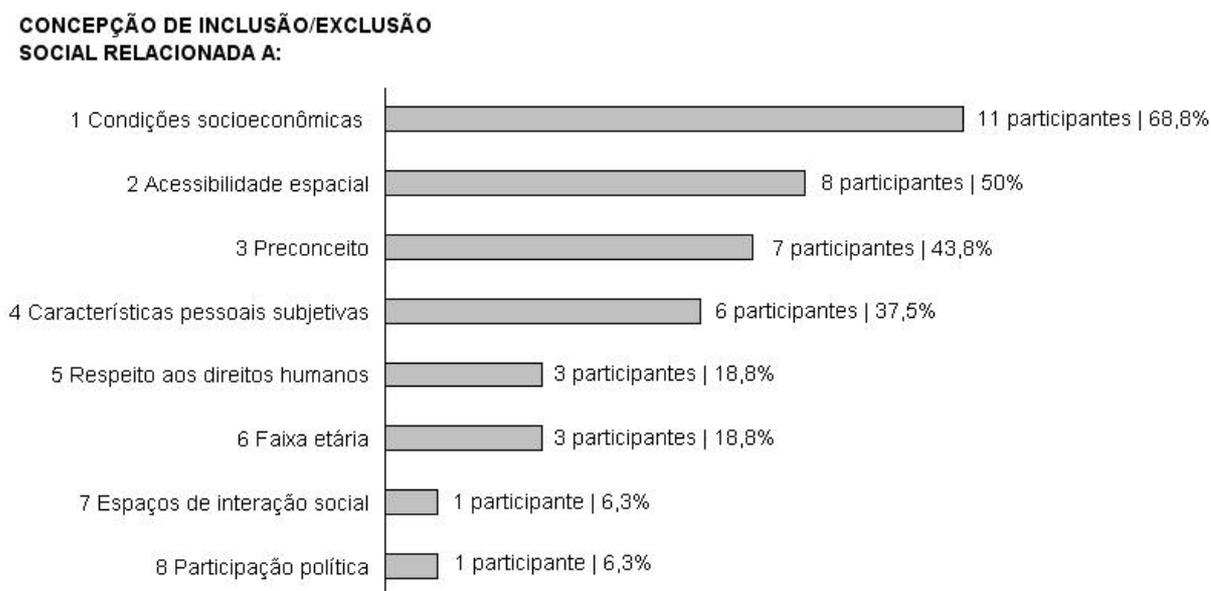


Figura 3. Frequência das respostas dos professores para as categorias que compõem sua concepção de inclusão/exclusão social.

A categoria 1 (Condições socioeconômicas) foi a mais citada, por 68,8% dos participantes. Em seguida, a categoria 2 (Acessibilidade espacial), com 50%, a categoria 3 (Preconceito), com 43,8%, e a categoria 4 (Características pessoais subjetivas), mencionada por 37,5% dos participantes.

A Figura 3 indica também os resultados de frequência para as categorias 5 (Respeito aos direitos humanos), 6 (Faixa etária), 7 (Espaços de interação social) e 8 (Participação política), que, embora citadas por menos de 20% dos professores, não deixam de fazer parte da concepção do grupo, como um todo.

Sobre a categoria 1 (Condições socioeconômicas), observa-se que os participantes correlacionaram exclusão social a falta de condições dos indivíduos de acessar os bens disponíveis na sociedade, sejam eles bens de consumo (moradia,

alimentação etc.), sejam de serviços (saneamento básico, educação, saúde etc.), por motivos de restrição financeira.

Wanderley (2008) ressalta que pobreza e exclusão são fenômenos articulados, mas não podem ser tomados como sinônimos. Para a autora, toda situação de pobreza leva à ruptura de vínculos sociais. No entanto, pobreza não significa necessariamente exclusão, já que o fenômeno da exclusão é tão vasto que dificilmente se consegue delimitá-lo. Ela acrescenta que, para compreendê-lo, é necessário conhecer outros conceitos, que emergem de diferentes matrizes psicológicas e sociológicas, como os de “desqualificação”, “desinserção”, “desafiliação” e “apartação social”, que não serão abordados neste texto, por não constituírem o foco da análise, mas que ilustram o quanto a questão é amplamente discutida, no âmbito intelectual.

Por outro lado, Wanderley (2008) afirma que o conceito de exclusão é difuso, provoca intensos debates e ainda é considerado, por muitos autores, como um paradigma em construção.

Muitas situações são descritas como de exclusão, que representam as mais variadas formas e sentidos advindos da relação inclusão/exclusão. Sob esse rótulo estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas ou rupturas do vínculo social (pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais; minorias étnicas ou de cor; desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de acender ao mercado de trabalho; etc.). (WANDERLEY, 2008, p.17).

Santos (2001), refletindo sobre as contradições do mundo globalizado, compreende a globalização como uma nova forma, encontrada pelo capitalismo, de exploração da força de trabalho, através da conquista do mercado mundial pelos grupos hegemônicos. A acumulação, a concentração, a centralização e a internacionalização do capital polarizam os contrastes sociais, produzindo um cenário onde, “de um lado emergem enormes contingentes de desamparados, sem

moradia e condições mínimas de sobrevivência e, de outro, os guetos da opulência e o luxo supérfluo dos condomínios fechados e mansões” (SANTOS, 2001, p.181).

Para a autora, a população terá suas necessidades básicas atendidas somente após a construção de um modelo alternativo de sociedade, que deixe de visar unicamente aos interesses particulares do capital.

Em nossa investigação, a categoria 2 (Acessibilidade espacial), segunda mais citada, apareceu principalmente por meio dos relatos sobre as maneiras como a Arquitetura pode excluir ou incluir as pessoas. Duarte & Cohen (2003) aludem à inclusão sócio-espacial, por intermédio da acessibilidade na Arquitetura. As autoras explicam a maneira como alguns espaços excluem as pessoas com deficiência: a dificuldade ou impossibilidade de acesso faz com que essas pessoas passem a rejeitar os lugares que não lhes são acessíveis, o que as afasta do convívio dos demais usuários. Assim, a exclusão espacial passa a ser também uma exclusão social e, conseqüentemente, uma forma de restringir oportunidades de interações sociais mais diversificadas, as quais acabam limitando as trocas entre pares não coetâneos, deficientes e não deficientes.

Os espaços construídos que apresentam barreiras acentuam a diferença das pessoas com deficiência, aumentando sua dificuldade e tornando-as incapazes de levar uma vida comum, como as demais pessoas. Limitações e incapacidades são características que devem ser atribuídas aos espaços incapazes de abrigar a diversidade, e não uma imaginária falta de habilidade das pessoas de se adaptarem ao ambiente. A deficiência deve ser localizada no espaço – e não na pessoa. Dessa maneira, os espaços acessíveis, ou sem barreiras, dão ao usuário a opção de presenciá-los, ou seja, a possibilidade de escolha em utilizar determinado local com

segurança, competência e liberdade para dirigir as suas ações (DUARTE; COHEN, 2003).

Os relatos dos professores mencionaram a importância da acessibilidade no que se refere à universalidade, quer dizer, à utilização por todos, não apenas pelas pessoas com deficiência, como no exemplo:

“Projetar espaços públicos sabendo que naqueles espaços eu vou ter crianças andando, então eu posso ter um playground adaptado àquela faixa etária, às determinadas faixas etárias. Saber que eu tenho que ter um espaço pra idosos, né?, que esses idosos eles têm uma restrição de mobilidade. Então, como a mulher grávida, como a mulher que vai pra praça com um carrinho de bebê...” (P2)

Também foi dado destaque à importância da acessibilidade por promover autonomia, liberdade e segurança às pessoas, como demonstra o seguinte relato:

“Bom, acho que a inclusão social é justamente a gente permitir que as pessoas possam se locomover em todos os espaços de forma independente, de forma livre e de forma segura, e que elas possam utilizar todos os espaços, né?” (P6)

Apesar disso e de a categoria 2 (Acessibilidade espacial) ter sido citada por um número expressivo de participantes, nenhum relato atingiu o aspecto central sobre o qual este trabalho se propõe discutir, ou seja, da importância da acessibilidade para possibilitar que as pessoas com deficiência possam interagir com outras pessoas, seja em atividades de lazer, seja de trabalho ou aprendizagem formal, a fim de que atinjam graus de desenvolvimento humano comparáveis aos da maioria das pessoas, as quais não têm restrições de mobilidade.

Todavia, para não se incorrer em injustiça, é oportuno que se observe que, em resposta à pergunta sobre o que compreendia sobre inclusão social, um participante respondeu:

“Se a cidade não te oferece lugares para você para você conviver, você tá fora dessa sociedade, né?” (P1)

Esse professor foi o único a produzir um curto relato, que sutilmente parece apontar para o plano das interações, e que originou a categoria 7 (Espaços de interação social). Contudo, tal inferência somente poderia ser ratificada se houvesse a certeza de que o participante deu à palavra “lugar” o sentido de “lugar construído”, o que infelizmente não pode ser confirmado, pelo fato de ele não ter desenvolvido suficientemente sua resposta. Ainda assim, isso seria muito pouco representativo, lembrando que o grupo era constituído por 16 professores e nenhum deles citou algo próximo do termo “conviver”, aqui observado.

Muitos relatos ensaiaram explicações circulares sobre a acessibilidade, reproduzindo um discurso raso, não transmitindo a real importância do problema da impossibilidade de interações, como se verifica abaixo:

“Que eles sejam para todos. Pra isso, o espaço tem que ser justamente acessível, não pode ter barreira arquitetônica. A barreira arquitetônica, ela é um impedimento pra que uma pessoa com uma dificuldade de locomoção, ela possa acessar ou utilizar determinado espaço.” (P6)

Essa concepção associa acessibilidade a acesso, porém, ainda de maneira pontual, deixando de aventar a possibilidade de o espaço ser promotor de interações entre as pessoas e, por conseguinte, de desenvolvimento humano.

De fato, foram os poucos relatos que indicaram a acessibilidade como fator de inclusão social, pois apenas citaram as consequências da acessibilidade – que obviamente são úteis e fazem bem ao homem, como segurança, autonomia e liberdade. Tal concepção corrobora os apontamentos do eixo 1 – principal propósito da Arquitetura – quanto a fazer algo que seja bom e útil ao homem, mas sem destaque para o desenvolvimento humano. É compreensível essa falta de vinculação entre inclusão social, acessibilidade e desenvolvimento, tendo-se em vista que, na perspectiva dos professores, o desenvolvimento humano não é de responsabilidade da Arquitetura e, portanto, é natural que não pertença ao escopo da acessibilidade.

A categoria 3 (Preconceito) demonstra que os participantes acreditam que o preconceito também causa exclusão social. O preconceito altera as formas de relação entre as pessoas e entre os grupos, provocando discriminação, por sua vez caracterizada por maneiras de agir em que se fecham os acessos da pessoa discriminada a certos bens ou recursos. Os seguintes exemplos ilustram essa ideia:

“Às vezes o próprio negro (é excluído) quando não tem acesso a um bom emprego.” (P1)

“Bom, normalmente eu acho que é... pessoas que passaram por penitenciárias, eu acho que são pessoas bastante excluídas [...] Os diferentes, né?” (P8)

“Os loucos são muitos os excluídos.” (P10)

“Pode até ter um nível de educação, pode até ter, de repente até um salário... um emprego formal, mas o fato de estar morando na favela já causa uma exclusão grande, e isso o depoimento deles próprio, né? E depois tem a questão, né?, de cor, que ainda tem muito preconceito, muita exclusão de... do deficiente, então todos esses outros preconceitos, que às vezes são mais ou menos arraigados, mas sempre tem um pouco, acaba excluindo um pouco, afastando um pouco as pessoas também.” (P13)

Jodelet (2008, p. 59) define preconceito como “um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas”. O preconceito, conforme a autora, está disposto na classe das atitudes e comporta uma dimensão cognitiva (conteúdos e formas), afetiva (emoções e valores no momento de interação com o alvo) e conativa (descrição positiva ou negativa).

É costume agrupar as pessoas em categorias, interpretando as informações sobre elas de maneira congruente com o que se pensa a respeito da categoria ou grupo em que se inserem. Quer dizer, os membros de uma mesma classe são considerados equivalentes em função de características, intenções ou ações que lhes são comuns. Tal categorização segmenta o meio social em classes e pode favorecer reações perceptivas e comportamentais dramáticas, que geram discriminações na medida em que são acompanhadas de vieses favoráveis ou desfavoráveis. A tendência é desfavorecer os grupos aos quais não se pertence, em contraposição àqueles em que se está inserido, o que igualmente se repete, quando analisados os membros constituintes. Esses vieses se explicam pela força da necessidade do pertencimento social, que leva o indivíduo a investir no grupo sua própria identidade, de sorte a fortalecer-se e ter reconhecimento da coletividade na qual está envolvido. O receio da exclusão, por parte de grupos entendidos como

valorizados socialmente, produz fortemente uma adequação individual e exclusão daqueles que não se adequam. Para que o grupo exista e se fortaleça enquanto tal, faz-se necessário que se demarquem as características que o compõem – por exemplo, torcedores de um time de futebol sempre oponentes a outro.

A categoria 4 (Características pessoais subjetivas) conduz a uma discussão muito próxima da categoria “Ações e características pessoais”, comentada no eixo anterior, que abordou o desenvolvimento humano. Essa coincidência sinaliza que também a exclusão social, tal como o desenvolvimento humano, é um processo compreendido como produto de ações e características próprias dos indivíduos. No caso da exclusão social, os resultados reforçam a ideia de que essa ideologia realmente existe dentro da concepção do grupo, isto é, que a inclusão ou exclusão são aspectos situacionais dependentes fortemente de interesse ou escolha pessoal; mesmo quando essa seleção é possível, sabe-se que foi influenciada em grande parte pela relação do indivíduo com os demais, como abordado por Ciampa (1985), em seus estudos sobre a formação da identidade.

Machado (2004) tem uma interessante passagem, para explicar como a sociedade acredita que as oportunidades (ou a falta de) são determinadas por escolhas de caráter individual:

[...] é comum assistirmos a programas na televisão que relatam histórias nas quais se reforça a idéia de que as pessoas, individualmente, é que precisam lutar para conseguirem o que querem. O sistema capitalista se constitui nesta ideologia – defende que as pessoas que fracassam não aproveitaram bem as oportunidades que lhes foram dadas. Ora, pensar assim é fortalecer a ilusão de que vivemos condições de possibilidade igualitárias. O preço dessa ilusão é a privatização da responsabilidade pública e suas conseqüentes (sic) doenças contemporâneas no corpo do sujeito. (MACHADO, 2004, p.1).

A fala de um professor exemplifica esse tipo de opinião, no que diz respeito à exclusão social:

“Mas nem sempre isso é assim, às vezes aquele que vem de uma situação muito pior, é, tem mais esforço, ou tem mais garra do que aquele que tá sempre tratado a pão-de-ló e tá mal acostumado com isso. Então eu acredito muito na perseverança das pessoas. [...] Eu acredito, antes de mais nada, nas pessoas e no esforço próprio.” (P11)

Santos (2001) critica os argumentos funcionalistas que tentam explicar a exclusão, a partir de variáveis psicossociais. Tais variáveis individuais seriam responsáveis, em discursos ideológicos, por fazer com que os indivíduos se amoldem às oportunidades disponíveis nas sociedades capitalistas e, assim, se tornem integrados ao mundo globalizado. A crítica levantada pela autora parte de uma discussão mais ampla, quanto às classes em nossa sociedade capitalista.

No discurso das classes dominantes, os próprios indivíduos são culpabilizados pela sua exclusão do sistema, e as sociedades periféricas são consideradas as principais responsáveis pela sua situação de “atraso”. (SANTOS, 2001, p. 171).

No contrapondo, percebe-se que o planejamento arquitetônico e urbanístico pode trabalhar a serviço de um desejo político de mudança. A alta frequência de relatos para a categoria 2 (Acessibilidade) e 7 (Espaços de interação social) evidencia a própria concepção dos professores, desvelando que a Arquitetura é capaz de incluir ou excluir, refletindo uma intencionalidade que está sempre por detrás da obra e presente antes mesmo da elaboração de um projeto.

Santos (2001) conclui que o enfrentamento da exclusão social pode ocorrer por meio de mecanismos políticos que questionem o modelo de sociedade vigente e que tenham como objetivo a construção de uma sociedade mais justa.

[...] diante de uma tendência intrínseca do sistema à concentração da riqueza, de um lado, e a expansão da pobreza, de outro, o Estado se apresenta como a única salvaguarda real dos interesses vitais dos excluídos em cada país. No entanto, é necessário lembrar que estes interesses somente serão levados em consideração na medida em que o Estado represente um compromisso real com um projeto popular de inserção econômica, política e cultural de todos os seus cidadãos. (SANTOS, 2001, p.172).

Em continuidade a essa discussão, convém mencionar a Categoria 8 (Participação política), que resume a concepção de apenas um participante, com o seguinte relato:

“Poder opinar, decidir os seus rumos, né?, o seu caminho, e então tendo espaço pra isso, né? Não só receber do Estado, as obrigações que cabem ao Estado realmente dar, mas ela poder participar e decidir o que que é bom pra ela.” (P13)

A fala do participante P13 é corroborada pelos argumentos de Santos (2001), ao apontar o Estado como possível agente de promoção da inclusão social. No entanto, o participante ressalta a importância de que a população também participe do processo, por ter condições de opinar sobre suas necessidades.

As Categoria 5 (Respeito aos direitos humanos) e 6 (Faixa etária) foram citadas por 18,8% dos participantes. Na primeira, fizeram referência à inclusão social pela garantia aos direitos humanos ou, interpretando-se de forma diferente, entende-se que a exclusão social existe pelo desrespeito aos direitos humanos convencionados socialmente. O relato a seguir exemplifica mais esse fator de inclusão/exclusão:

“Seriam os direitos, você respeitar os direitos das pessoas. Porque você tem cartas universais falando que as pessoas têm direitos, os direitos universais do homem, da criança,

do idoso. E na verdade você não tem isso, você percebe que falta. Os direitos não são atendidos, pelo menos aqui no Brasil.” (P4)

Já os depoimentos alusivos à categoria 6 (Faixa etária) indicam que alguns participantes acreditam que idosos e crianças são excluídos, e que isso ocorre tanto em função de limitações físicas (força, tamanho, agilidade), no momento de utilização do espaço, quanto em relação ao acesso à saúde e à educação.

Analisando-se o grupo de categorias como um todo, observa-se que, entre as oito categorias encontradas, apenas as categorias 2 (Acessibilidade espacial) e 7 (Espaços de interação social) correspondem aos fatores de inclusão/exclusão diretamente relacionados à Arquitetura, ou seja, fatores sobre os quais a Arquitetura pode intervir concretamente ou que, em outras palavras, seriam passíveis de ser alterados pelo arquiteto, enquanto metade dos participantes não citou nenhuma delas. A categoria 6 (Faixa etária) poderia ainda ser parcialmente compreendida dessa maneira, levando-se em conta que, dos três participantes que citaram a categoria, dois deles justificaram suas opiniões explicando que idosos e crianças são excluídos de espaços construídos que não consideram suas dificuldades motoras.

As demais categorias representam fatores de inclusão/exclusão não ligados diretamente à Arquitetura, isto é, fatores sobre os quais a Arquitetura nada pode fazer para intervir, por não serem da alçada do arquiteto.

4.2.4 Eixo 4: Deficiência

Este subitem apresenta a concepção de deficiência dada pelos professores, a qual foi delineada a partir dos comentários às questões 11 e 12 do roteiro de entrevistas (Apêndice D), que solicitavam a definição de deficiência e a sua origem.

Para exame dos resultados, foram usadas categorias pré-estabelecidas, provenientes dos estudos de Oliveira (2002, 2004), que investigaram a representação social de deficiência em professores de diferentes áreas da educação especial, por intermédio de entrevista que continha questões destinadas a compreender o conceito de deficiência, as características dos alunos com os quais atuavam e quais seriam os alunos que se beneficiavam dos serviços de educação especial. As respostas dos participantes dessas investigações foram distribuídas em três categorias analíticas: (a) concepção individual, (b) concepção psicossocial e (c) concepção interacionista.

As mesmas categorias foram tomadas como referência para a análise de conteúdo das respostas dos professores de Arquitetura de nosso estudo. Assim, o Quadro VIII mostra as categorias e definições estabelecidas pela autora, nos estudos mencionados, acrescidas de exemplificações provenientes dos relatos dos participantes desta pesquisa.

Quadro VIII. Definições e exemplos das categorias que compõem a concepção dos professores sobre deficiência.

Categories	Definições	Exemplos
A1 Concepção individual	“A deficiência é interpretada como um atributo inerente ao indivíduo. Pode tomar como referência o desvio de um padrão, de uma média de normalidade ou a presença de alguma falha ou limite que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos. A deficiência está centrada no indivíduo.” (OLIVEIRA, 2004, p. 64)	<i>“A deficiência é quando você é incapaz de realizar alguma coisa, é incapaz de andar é incapaz de pensar, incapaz de ir e vir pra algum lugar, é uma incapacidade... Quando você diz assim “o que é deficiência?”... “Ah, eu sou deficiente disso” (sobre um aspecto), “eu sou incapaz de fazer isso”, não é?” (P1)</i>
2 Concepção interacionista	“A deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva e, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência.” (OLIVEIRA, 2004, p. 64)	<i>“Pois é, o ponto de vista da gente é sempre ser considerado normal, né? Tudo funcionando normal, pé, braço, mão, tudo que é... olho, todos os sentidos funcionando, né?... tudo numa boa. Mas o que que é essa referência? Uma maioria criou essa referência né?... e se deixou de lado, se passou a chamar de deficiência aquele que não tinha essa constituição, né?” (P8)</i>
3 Concepção psicossocial	“A deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao indivíduo. Os fatores causadores da deficiência não são simplesmente orgânicos, mas o foco de interpretação ainda recai sobre o próprio indivíduo. É ele que tem dificuldades, embora os fatores ou as explicações para suas dificuldades sejam externos.” (OLIVEIRA, 2004, p. 64)	<i>“É qualquer dificuldade que a pessoa tem, de se comunicar, de entender, então, de repente até... não que o analfabeto seja deficiente, não é isso, mas ele tem uma deficiência que acaba causando a exclusão também, né?... pelo fato de não conseguir ler, então tem receio de andar na cidade, de ler uma placa de ônibus, né? Acaba afastando também, não chega a ser uma deficiência física, né?... mas acaba comprometendo também a sua inclusão.” (P13)</i>

Oliveira (2002, 2004) explica a concepção individual como aquela em que a deficiência está centrada no indivíduo, tomando como referência um desvio de padrão de normalidade, causado por falhas ou limitações que provocam mau funcionamento em aspectos específicos da vida da pessoa com deficiência. A autora entende a concepção psicossocial como uma interpretação de que o mau funcionamento é decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, e não somente orgânicos, mas que também recaem sobre o indivíduo. Já a concepção

interacionista se refere uma maneira de ver a deficiência na relação estabelecida com a audiência, ou seja, é a interação com o outro que fará com que exista ou não a deficiência.

A Figura 4 apresenta a frequência com que as três categorias foram citadas pelos professores de Arquitetura.

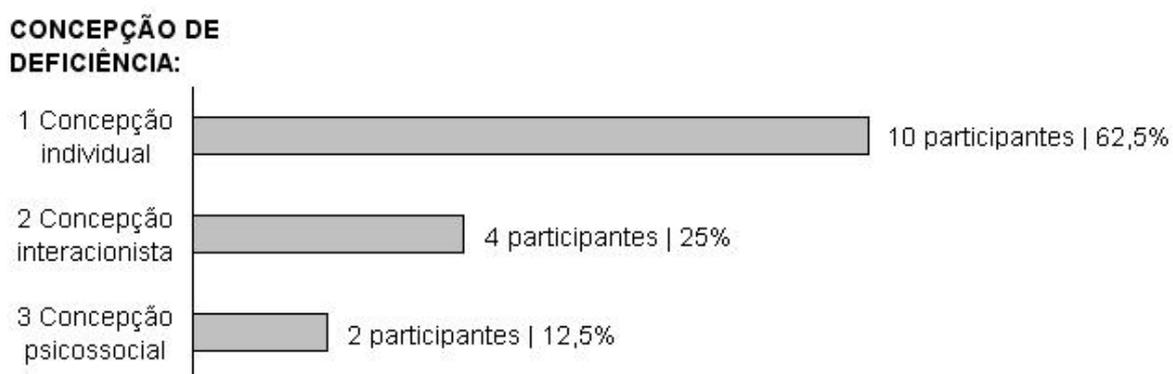


Figura 4. Frequência das respostas dos professores para as categorias que compõem sua concepção de deficiência.

A frequência da categoria 1 (Concepção individual) foi de 62,5%, seguida pela categoria 2 (Concepção interacionista), com 25%, e pela categoria 3 (Concepção psicossocial), citada por 12,5% dos participantes.

Na verdade, tanto a categoria 1 como a categoria 3 ressaltam o plano individual em detrimento do social, totalizando 75% de professores que compartilham de uma visão da deficiência que a focaliza individualmente.

A pesquisa com professores de Arquitetura apresentou dados semelhantes aos de Oliveira (2002, 2004), visto que os resultados de sua investigação com professores de educação especial mostraram que 87% ainda colocam a deficiência no plano individual, tanto por condições individuais (47,8%), como por causas psicossociais (39,2%). Convém ressaltar que essa comparação é dada a título de

representação, pois os estudos utilizaram procedimentos e participantes diferenciados, além de a autora se concentrar em outros objetivos.

A concepção individual de deficiência, entendida nesta pesquisa, pode ser exemplificada pelo relato abaixo:

“Olha, pode ser um acidente de nascença, ou pode ser até uma fantasia. Se tem mulher que consegue ter gravidez psicológica, né? Pode ser um mau registro, né?, de alguma coisa, uma baixisse na auto-estima, uma estória de vida, um pessimismo, um ceticismo, um niilismo, não acredita em nada, não tem otimismo, não tem positivismo, né?” (P3)

Ainda sobre a categoria 1 (Concepção individual), Oliveira (2002) sugere que é provável que explicações fundamentadas em aspectos funcionais ou patológicos sejam decorrentes de analogias a concepções científicas, as quais identificam os determinantes da deficiência apenas em seus aspectos biológicos ou patológicos.

Duas tendências de definição da deficiência foram detectadas por Omote (1996). Uma delas conceitua a deficiência como um atributo inerente à pessoa deficiente, como algo que caracteriza o seu organismo ou o seu comportamento, e outra, que delimita a deficiência a partir de áreas supostamente específicas de comprometimento.

Classificações como essas, segundo o autor, conduzem à especialização de profissionais e serviços, implicando em um modo específico de lidar com a pessoa com deficiência, criando uma homogeneidade ilusória entre as pessoas que são enquadradas como pertencentes à categoria correspondente à deficiência que possuem.

O autor reconhece a importância de progressos científicos, com o surgimento de estudos que formularam concepções sociais em oposição à concepção centrada

na pessoa, inserindo a audiência como importante elemento de conceituação da deficiência e iniciando mudanças, no paradigma que vigorava até o momento.

As pessoas começam a compreender que alguém é deficiente somente em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado. Começam a compreender que é necessário especificar os critérios segundo os quais ele é deficiente. (OMOTE, 1996, p. 130).

Conforme se frisou, a maioria dos professores que participaram do presente estudo e aqueles que contribuíram com as investigações de Oliveira (2002, 2004) exibem concepções contrárias ao caráter interacionista da deficiência.

A categoria 2 (Concepção interacionista) foi citada por 25% dos professores de Arquitetura. No contraponto, nos estudos de Oliveira (2002, 2004), somente 13% dos professores de educação especial compreendem a deficiência em uma dimensão social.

Os seguintes relatos de professores de Arquitetura exemplificam essa concepção:

“É, na verdade, o conceito da normalidade. Então, as pessoas têm um conceito de que o normal, pra uma pessoa, é que ela tenha capacidade de fazer uma série de coisas. A partir do momento em que a pessoa não consegue fazer uma coisa ou outra, ela se torna deficiente naquilo.” (P9)

“Eu acho que é um, é uma qualificação formada pela sociedade, a não-resposta a um padrão pré-concebido do que é não ser deficiente, num padrão geral, e que na medida em que haja alguém que não comporte ou que não tenha uma condição específica dentro de um padrão que é maior, é tratado como deficiente. Isso é uma lógica...uma lógica geral, né? E acho que isso varia também de cultura pra cultura, dependendo do... de que assunto, né?, estejamos tratando como deficiência, né?” (P14)

Para a autora, o ponto de vista interacionista considera a audiência, e isso faz com que a deficiência deixe de ser universal ou definitiva, passando a ser transitória e contingencial. Pela concepção interacionista, a pessoa não é intrinsecamente deficiente, mas depende do ambiente, das interações e das expectativas dos outros com quem se relaciona.

No caso do campo educacional, a escola é um tipo de audiência e pode, por conseguinte, modificar as relações com a pessoa com deficiência, no interior da sua dinâmica. Se os professores têm uma concepção interacionista, isso pode colaborar para a implementação de práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência. E isso não é diferente, no meio acadêmico da universidade.

Oliveira (2002, p. 303) salienta:

A escola necessariamente precisa encontrar novos caminhos para o atendimento educacional ao aluno com deficiência, levando-o à superação das funções elementares e à apropriação das funções superiores ou culturais, já que a vida não é a existência natural, da natureza biológica, mas sim a produção de novas condições de existência criadas, pelo próprio homem.

Seria apropriado questionar as possíveis implicações que a concepção de deficiência teria sobre o trabalho do arquiteto, no que tange à pessoa com deficiência. No caso da Arquitetura, a concepção de deficiência terá efeito na relação que a sociedade estabelece com a pessoa com deficiência, uma vez que as concepções se refletem nas ações e, mais especificamente, neste caso, no ato de projetar e construir os espaços edificados, tornando-os acessíveis ou não. Com tais atitudes, altera-se também a própria deficiência.

Ao pensar em termos práticos, compreender a deficiência à luz da concepção psicossocial é entender que uma pessoa que se movimenta sobre cadeira de rodas tem uma deficiência, quando circula por calçadas sem guias rebaixadas, mas não

tem a mesma deficiência, ao andar por espaços sem desníveis ou com rampas apropriadas, ou seja, ela continua tendo deficiência física, porém não está impossibilitada de acessar os espaços almejados.

Do ponto de vista interacionista, as limitações passam a existir dependentemente do julgamento da audiência, o que torna a deficiência possível de ser minimizada. Do contrário, por que motivo um arquiteto alteraria seus projetos, buscando soluções inovadoras para torná-los acessíveis, se concebe a deficiência como algo imutável, intrínseco ao indivíduo?

Em função disso, talvez, ampliam-se as prescrições normativas como meio de obrigar o arquiteto agir em concordância com um pensamento reflexivo – que pode ser diverso ao seu –, favorecendo a criação de soluções em prol da acessibilidade. Recorda-se que a acessibilidade deve ser compreendida como um direito e não como um favor, esperando-se que os profissionais da Arquitetura cumpram as normas não pelo receio de sanções, mas sim por aceitarem a importância de se construir espaços sociais acessíveis.

Entretanto, como visto nos dados expostos, mais da metade dos professores ainda apresenta uma concepção individual de deficiência, que a restringe apenas ao indivíduo que a possui. Tal concepção deixa de tomar o meio social como promotor de atitudes que podem minimizar ou não a inserção social da pessoa com deficiência e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Numa alusão à especificidade dos participantes desta pesquisa, é preocupante que tais concepções sejam reforçadas, no cotidiano educacional, com os graduandos, deixando de promover reflexões críticas sobre como a sociedade e as ciências em geral têm entendido e lidado com a questão da deficiência e, por fim, viabilizar, ainda que em

longo prazo, a inclusão social da pessoa com deficiência, por meio do trabalho do arquiteto.

4.2.5 Eixo 5: Acessibilidade

Neste subitem, será abordada a concepção dos professores a respeito da acessibilidade. Foram analisadas as respostas para as questões 16, 17 e 19 do roteiro de entrevistas (Apêndice D), que, respectivamente, contemplaram a definição de acessibilidade, sua função na Arquitetura e as vantagens de se construir espaços acessíveis. Com isso, constituíram-se seis categorias para a concepção de acessibilidade, as quais são apresentadas no Quadro IX.

Quadro IX. Definições e exemplos das categorias encontradas na concepção de acessibilidade.

Categorias	Definições	Exemplos
1 Definição técnica	Concepção de acessibilidade limitada por sua definição técnica, mesmo que de forma incompleta ou em desuso.	<i>“Então, acessibilidade é a eliminação das barreiras arquitetônicas.” (P6)</i>
2 Universalidade	Concepção de acessibilidade embasada em sua qualidade de uso universal, ou seja, da totalidade de pessoas que se beneficiam dela.	<i>“Acessibilidade é garantir a qualquer pessoa, a despeito da sua incapacidade momentânea de acessar determinadas coisas que ela deseja. [...] Qualquer pessoa tenha acesso sempre a qualquer coisa que ela necessite ou deseje.” (P16)</i>
3 Inclusão social	Concepção de acessibilidade como forma de promover a inclusão social.	<i>“Você inclui mais gente na vida de... na vida comum. Dá acesso, você permite a inclusão social, que a gente tava falando antes.” (P10)</i>
4 Aspectos psicológicos	Concepção de que a acessibilidade dos ambientes construídos tem influência sobre aspectos psicológicos do usuário.	<i>“É permitir que as pessoas possam se locomover de forma segura, tranquila, de um lugar ao outro.” (P6)</i>
5 Respeito a um direito humano	Concepção de acessibilidade como uma forma de respeitar um direito humano.	<i>“acessibilidade é você ter direitos, tá muito vinculado a direitos, em termo mais político, a direitos mesmo [...] Que então a Arquitetura tá contribuindo nesse direito político da pessoa, né? De ir e vir e de conseguir as coisas.” (P4)</i>
6 Limitações do conceito	Concepção de acessibilidade enfatizada por suas limitações, ou seja, destacando que ela não atinge totalmente seus objetivos propostos.	<i>“Hoje em dia? Acessibilidade na Arquitetura hoje tem servido pra remendar projetos deficientes. Só.” (P15)</i>

Conforme a Figura 5, as categorias 1 (Definição técnica) e 2 (Universalidade) foram citadas por 68,8% dos professores e, na sequência, as categorias 3 (Inclusão social) e 4 (Aspectos psicológicos) tiveram 37,5% de ocorrência. A categoria 5 (Respeito a um direito humano) foi mencionada por 25%, enquanto a categoria 6 (Limitações do conceito), por 18,8% dos participantes.

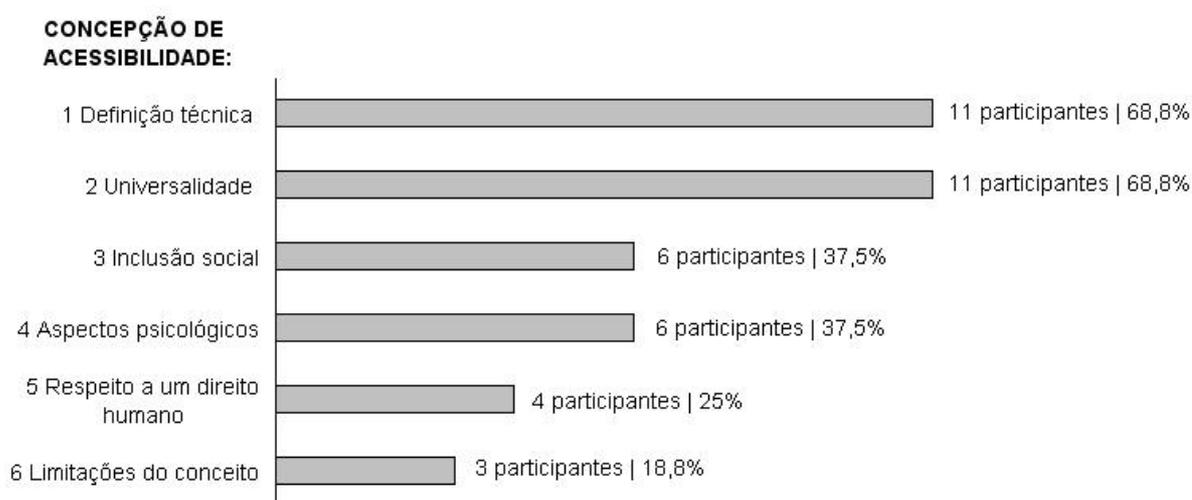


Figura 5. Frequência das respostas dos professores para as categorias que compõem sua concepção de acessibilidade.

É importante ressaltar que o presente trabalho fez uso da palavra *acessibilidade* tal como o conceito é atualmente conhecido, na área de Arquitetura, e não simplesmente pela sua utilização tradicional, como substantivo de uso variado na língua portuguesa. A acessibilidade é, portanto, definida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004, p.2) como a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”. Lanchoti (2006, p.18) utiliza igualmente uma definição muito próxima, ao afirmar que acessibilidade é

“garantir a possibilidade do acesso, da aproximação, da utilização e do manuseio de qualquer ambiente ou objeto”.

A categoria 1 (Definição técnica) é composta, em grande parte, por relatos que reproduziram pelo menos um dos elementos da definição da Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004) ou de Lanchoti (2006).

Por outro lado, os relatos técnicos a respeito da acessibilidade apenas definem o conceito, deixando de priorizar posicionamentos mais críticos por parte dos professores sobre a acessibilidade na Arquitetura.

Um dos relatos mais completos da definição técnica de acessibilidade encontrada na literatura foi o do participante P8, que se reproduz a seguir:

“É você possibilitar uma movimentação de qualquer pessoa que seja, né?, e de dar acesso aos espaços, às atividades, às informações, a tudo o que acontece no mundo. Acessibilidade eu vejo não só pela questão física, da Arquitetura em si, mas acessibilidade de informações de uma forma geral.”
(P8)

A maior parte dos relatos definiu acessibilidade apenas como eliminação de barreiras arquitetônicas, ou barreiras físicas.

Mazzoni et al. (2001) explicam que o conceito de acessibilidade pode ter sua origem datada no início dos anos 1960, no conceito de *projetos livres de barreiras* da Arquitetura americana e europeia, com foco especial na deficiência física, em particular nos problemas de circulação que afetam pessoas que utilizavam cadeiras de rodas.

No entanto, a ideia de acessibilidade evoluiu. Segundo Lanchoti (2006), por muito tempo se entendeu que a acessibilidade poderia ser concebida como eliminação de barreiras arquitetônicas, porém, esta não pode ser tomada como a

definição completa de acessibilidade, mas apenas como um dos meios de tornar os espaços acessíveis.

Apesar de a definição de acessibilidade como eliminação de barreiras não conseguir alcançar a complexidade do conceito, tais relatos foram contados para compor a categoria 1 (Definição técnica), por também revelar um discurso técnico sobre a temática. Ainda convém destacar que os cinco participantes, cujos relatos não aludiram a essa categoria, foram professores que também não apresentaram nenhuma outra definição de acessibilidade. Suas respostas foram circulares ou não responderam ao solicitado, desviando-se do foco da pergunta, como no exemplo abaixo:

“É justamente pra permitir que as pessoas tenham acesso aos espaços físicos projetados, né?” (P13)

É preocupante o fato de alguns professores de Arquitetura não conseguirem se expressar de maneira completa ou com clareza sobre o que compreendem por acessibilidade, muitas vezes se limitando à obviedade do conceito quanto a um tema recorrente e fundamental, em Arquitetura e Urbanismo.

No que se refere à categoria 2 (Universalidade), as falas ressaltaram o caráter universal da acessibilidade, quer dizer, de este ser uma característica do espaço que contempla a diversidade e a totalidade de pessoas que o utilizam. Trata-se de um atributo da acessibilidade de propor-se a igualdade no uso de espaços e objetos em benefício de todos, inclusive da pessoa com deficiência e de pessoas com enfermidades temporárias, crianças, idosos, obesos, gestantes, e outros (LANCHOTI, 2006; SÃO PAULO, 2002).

Tal concepção, frequente tanto na literatura como nos relatos dos professores, origina-se no conceito de Desenho Universal. O uso equitativo, ou

universal, é o primeiro princípio proposto pelo Desenho Universal (KOWALTOWSKI; BERNARDI, 2005).

Para Lanchoti (2006), o Desenho Universal foi criado com enfoque voltado à produção de ambientes ou elementos especiais para atender públicos diferentes e o maior número de pessoas possível. Nas palavras do autor:

Ele é um conceito utilizado na produção de objetos e espaços que buscam contemplar respectivas utilizações por quaisquer pessoas, de forma completa, segura e irrestrita. Esta definição de público usuário como sendo TODOS inclui não apenas a universalidade numérica, mas, e principalmente, a enorme gama de variações do ser humano. (LANCHOTI, 2006, p. 27).

O relato a seguir parece exemplificar os benefícios da acessibilidade, em sua totalidade:

“Qualquer um de nós pode passar por uma dificuldade de locomoção em algum momento da vida, né? que são os deficientes temporários. O deficiente temporário é aquele que quebrou o pé, é aquele que quebrou o tornozelo, é a gestante no final da gravidez, ela tem muito mais dificuldade pra subir escada, até pra subir uma rampa, é a mãe que tá com um carrinho de bebê... porque daí ela tá andando com o carrinho de bebê, ela tem o degrau muito alto, ela tem que pegar o carrinho, levantar o carrinho. É uma pessoa até que vai à feira com aquele carrinho de feira mesmo. Que tem algumas pessoas que ainda tem essa tradição. Isso daí pode gerar uma dificuldade se ela tá andando em uma calçada que tá irregular. Então, assim, o espaço acessível ele é pra todas as pessoas, e pra as mais diversas situações, né? Então, assim, quem já quebrou o pé sabe como é difícil se locomover.” (P6)

Esta pesquisa procura considerar especificamente as pessoas com deficiência, por compreender que se trata de um segmento populacional com o qual a sociedade está em dívida e que merece atenção das pesquisas em Arquitetura, em Psicologia e em outras áreas afins. As contribuições proporcionadas pela acessibilidade certamente se estendem a outras pessoas, para além das pessoas

com deficiência. Afinal, além de permitir o acesso, ela facilita o uso dos espaços por pessoas que encontram dificuldades em utilizá-lo e também por aquelas que não encontram dificuldades, permitindo aperfeiçoar o seu uso.

Recorda-se que a aplicabilidade da acessibilidade aos projetos arquitetônicos tem objetivos específicos, os quais também apareceram na concepção dos professores, porém numa dimensão menor.

As análises das categorias 3 (Inclusão social), 4 (Aspectos psicológicos) e 5 (Respeito a um direito humano) desvelaram uma valoração mais crítica, por parte de alguns participantes, sobre a importância da acessibilidade, apesar de mostrarem menor ocorrência.

A categoria 3 (Inclusão social) foi citada por seis participantes, dos quais cinco professores fizeram menção à inclusão social, de maneira superficial, conforme apontado a seguir:

“Então acho que a acessibilidade ela vai trazer a inclusão mesmo de todas as pessoas, ou pelo menos proporcionar, se a pessoa quer ou não utilizar, aí é outra coisa.” (P2)

“[...] incluir as pessoas, que tenham algum tipo de deficiência.” (P9)

“Você inclui mais gente na vida de... na vida comum. Dá acesso, você permite a inclusão social, que a gente tava falando antes.” (P10)

“Então, eu acho que acessibilidade, ela possibilita inclusive uma maior inclusão da sociedade, como um todo. Inclusão no sentido mais amplo e também pegando a parte dos deficientes, né?” (P12)

“Ah, eu penso num espaço que inclui todos [...] e num campus universitário que incluía as pessoas, todas as pessoas, com naturalidade, sem [...] a vantagem é a inclusão de todos no mesmo espaço.” (P15)

O participante P14, todavia, pareceu relacionar mais claramente as duas temáticas – inclusão e acessibilidade – conforme demonstra seu relato:

“[...] ela seria um instrumento de inclusão propriamente dito, né?, na medida em que ela traga esses elementos. E que facilite eventualmente uma pessoa, independente de ter uma necessidade ou não, mas que possa exercer essa função naquilo que se firmou, no que se trabalha, que a Arquitetura não seja um objeto que ela instiga a segregar. [...] a questão da inclusão social, no meu ponto de vista, ela tá dentro de um, ela tá dentro de uma concepção, é, vamos dizer assim, de avanço civilizatório, na medida em que democratiza, o espaço, democratiza o equipamento, democratiza a sociedade, o espaço, né?” (P14)

Sobre a inclusão social da pessoa com deficiência, Lanchoti (2006, p. 39) explica que é necessário inserir essas pessoas não apenas fisicamente, mas de forma mais ampla e participativa. E prossegue:

Trata-se de um processo em que a sociedade se adequa para receber em seus sistemas sociais as pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida e estas, por sua vez, passam a assumir seus devidos papéis na sociedade. (LANCHOTI, 2006, p. 39).

Tal assertiva permite situar a acessibilidade no atual paradigma de suporte mencionado por Aranha (2001), ou seja, um modelo de atenção à pessoa com deficiência que pressupõe a disponibilização de instrumentos que viabilizem a garantia de seus direitos, a fim de que possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade, sendo que os suportes devem ser providos pela sociedade, com vistas à inclusão social. A autora explica que não adianta prover igualdade de oportunidades, se o acesso da pessoa com deficiência a essas oportunidades não for disponibilizado.

Aranha (2001, p. 21) acrescenta:

Muitos são os suportes necessários e possíveis de imediato. Outros, demandam maior planejamento a médio e longo prazos. Todos, entretanto, devem ser disponibilizados, caso se pretenda alcançar uma sociedade justa e democrática.

Embora a demanda seja imediata, a implementação da acessibilidade por intermédio da Arquitetura é um tipo de suporte que ainda carece de medidas a médio e longo prazo, para se concretizar a inclusão social da pessoa com deficiência. Não é por acaso que inúmeras pesquisas se propõem avaliar a acessibilidade física dos espaços construídos (BINS-ELY; CARILN, 2005; DUARTE; COHEN, 2004a; FERNANDINO, 2006; LIMA, 2007; MAZZONI et al., 2001), havendo ainda publicações que oferecem instrumentos ou metodologias com vistas a sistematizar as avaliações de diferentes espaços, quanto a sua acessibilidade (AUDI, 2004; DUARTE; COHEN, 2006; GUIMARÃES; FERNANDINO, 2001). Muitos desses estudos denunciam a ausência de acessibilidade, em diversos locais de interesse público, e, após avaliações, demonstram que as obrigações legais e normativas não têm efetivamente modificado a realidade social com a qual a pessoa com deficiência se depara, em seu cotidiano.

A maior parte dos espaços ainda é excludente, ou por não atenderem às normas e legislações de acessibilidade, ou por o fazerem de maneira incompleta. Fernandino (2006) constatou que alguns edifícios, embora cumpram determinadas exigências legislativas de acessibilidade, não atendem ao objetivo maior da legislação, que é a inclusão social das pessoas com deficiência. Na perspectiva da autora, apesar de considerados acessíveis, no âmbito prático, esses edifícios não garantem a competência ambiental das pessoas com deficiência, isto é, não possibilitam que a pessoa com deficiência realmente seja capaz de lidar com os

condicionantes espaciais, de modo a exercer um papel social ativo no ambiente, já que esses ambientes desencorajam as pessoas de explorá-los.

A categoria 4 (Aspectos psicológicos) reuniu relatos concernentes aos aspectos psicológicos, mais especificamente a sentimentos positivos proporcionados por espaços acessíveis, além dos associados à satisfação proveniente de sua utilização.

Os relatos a seguir ilustram a categoria:

“Todos vão se harmonizar muito melhor lá dentro. As pessoas vão trabalhar com maior boa vontade”
(P3)

“A função é permitir a liberdade, dar liberdade pras pessoas que têm alguma... que portam algum tipo de limitação, fazer o que elas querem.” (P4)

“Permite a qualquer pessoa entrar, sair, a hora que quiser [...] a qualquer hora do dia, a qualquer hora da sua vontade, ele possa acessar aquele ambiente.” (P5)

“Qualquer pessoa tenha acesso sempre a qualquer coisa que ela necessite ou deseje.” (P16)

“[...] das pessoas conseguirem ir e vir de forma tranquila”. (P1)

Alguns participantes citaram certos estados psicológicos positivos proporcionados pela acessibilidade. Contudo, o contrário também ocorre, ou seja, sentimentos negativos são gerados por ambientes que não são acessíveis, que segregam as pessoas.

De maneira complementar a esses relatos, aparecem os constituintes da categoria 5 (Respeito a um direito humano), revelando, por parte de alguns participantes, o reconhecimento do direito de ir e vir, e a compreensão de que a

acessibilidade é uma maneira de garantir o respeito a um direito humano fundamental. Os seguintes relatos exemplificam:

“Que então a Arquitetura tá contribuindo nesse direito político da pessoa, né? De ir e vir e de conseguir as coisas.” (P4)

“É o ir e vir de forma independente, né?” (P6)

Duarte & Cohen (2006) destacam que a pessoa com deficiência tem os sentimentos em relação ao seu corpo comprometidos por algumas variáveis ambientais. A partir de suas investigações, afirmam também que:

Diversos depoimentos de PDLs [pessoas com dificuldade de locomoção] coletados, nos fizeram crer que é quando se deparam com um impeditivo, seja de ordem física ou gerado pelo preconceito e pela discriminação, que estas pessoas, efetivamente, se vêem como “diferentes”, passando a achar que as outras pessoas que usam os espaços urbanos as olham com desprezo, e desenvolvendo então sentimentos de inferioridade. (DUARTE; COHEN, 2004b, p.6).

Assim, percebe-se que estados psicológicos tidos como relacionados à participação de diversos espaços estão fundamentados em normas prescritivas, no caso aqui especificado, no direito de ir e vir de todos os cidadãos, de sorte que a ausência de acessibilidade acaba por ferir esse direito maior, implicando a desvalorização de quem não o usufruiu.

Já a categoria 6 (Limitações do conceito) faz parte da concepção de três participantes, cujas opiniões apontaram as limitações da acessibilidade, quer dizer, a crença de que a acessibilidade não alcança totalmente os objetivos aos quais se propõe. Essa categoria foi delineada com base nos seguintes relatos:

“Eu não sei se é possível [acessibilidade] em todos os lugares [...] Subir, escalar uma montanha vai ser meio difícil, porque não vai se criar um caminho, né?... Eu acho que as pessoas com deficiência, com algumas deficiências, elas, de certa maneira, têm que se conformar que têm coisas que elas não... não vai ser possível, não vai ser possível! É essa história, escalar uma montanha, né? Então, assim, realmente... da mesma forma que uma pessoa muito gorda não vai poder, sei lá, fazer determinadas... correr cinco quadras. Então, assim, é, por mais que se dê condição universal, as pessoas são diferentes entre si, e com uma condição mais difícil, talvez elas tenham, talvez não se consiga ter uma igualdade absoluta entre uma pessoa totalmente sã, que pode escalar uma montanha e um cadeirante, por melhor que se deem as condições, né? Por melhor que sejam as condições.” (P11)

“Acho que tem que ter muito cuidado também assim nessa medida, né? Porque de repente, e até mesmo vinculado àquela coisa, daquela questão anterior sobre a superação da deficiência, nem sempre uma superação ela vai ser conseguida com a eliminação completa das barreiras né? Pelo contrário, é preciso manter algumas barreiras. É preciso que o espaço, ele convide à superação, também. Um espaço sem barreira nenhuma, ele se torna fácil demais né?, ou seja, se torna é... ele desconsidera na verdade, a necessidade da superação né? E acho que isso não é bom, porque parece que vai minando mesmo o ímpeto de superação, que é um ímpeto individual, né? Que faz parte de um processo individual, de um processo de interiorização dos problemas de cada um, que cada pessoa tem, né?” (P7)

“Acessibilidade na Arquitetura hoje tem servido pra remendar projetos deficientes. Só.” (P15)

Nesses apontamentos, percebem-se relatos que demonstram uma concepção aparentemente discordante de que a acessibilidade seja efetiva, na inclusão social da pessoa com deficiência.

Em síntese, as categorias referentes às contribuições da acessibilidade à vida humana – 3, 4 e 5 – foram relatadas de maneira mais restrita e menos frequente do que aquelas voltadas aos aspectos técnicos ou mesmo que definem acessibilidade –

categorias 1 e 2. Tais resultados corroboram os dados obtidos por alguns autores, que afirmam que o conhecimento dos arquitetos está baseado principalmente em informações dos manuais e normas técnicas (DUARTE; COHEN, 2003; FERNANDINO, 2006; KOWALTOWSKI; BERNARDI, 2005; PINHEIRO, 2005; LANCHOTI, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu do pressuposto de que a Arquitetura é uma área do conhecimento que poderia auxiliar no processo de inclusão social das pessoas com deficiência. Alguns saberes de domínio exclusivo do arquiteto possibilitam o cumprimento de normas prescritivas – muitas vezes postas em segundo plano – que viabilizam a garantia dos direitos humanos. Um deles é o direito de acessibilidade concedido às pessoas com deficiência (BRASIL, 2000b), que tem como dimensão aspectos físicos e espaciais concernentes ao escopo da Arquitetura.

Para cumprir as regulamentações legais e exercer uma importante função, na sociedade, de agente promotor da inclusão social das pessoas com deficiência, o arquiteto precisa dominar alguns conhecimentos básicos. Primeiramente, espera-se que conheça a legislação e as normas técnicas de acessibilidade, sabendo aplicá-las ao planejamento e construção de edificações e cidades, de maneira a tornar esses espaços acessíveis a todos.

Assim, o objetivo inicial deste estudo pautou-se em verificar o panorama atual da formação dos arquitetos, no que concerne à temática acessibilidade e outras adjacentes, como desenvolvimento humano, inclusão social e deficiência, por entender que é necessário extrapolar o conhecimento técnico sobre acessibilidade.

Como as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2006) não estabelecem a obrigatoriedade de uma disciplina para o ensino de acessibilidade, nos cursos de Arquitetura, cabe às próprias universidades optar pela inserção da disciplina em seus currículos, seja em caráter obrigatório, seja como disciplina optativa. Por essa razão, esta pesquisa buscou analisar os currículos de grande parte dos cursos ofertados em universidades públicas do país, constatando que a maioria deles não

oferece disciplinas específicas sobre a acessibilidade. Para poder fazer essa afirmação, o ementário dos cursos também foi examinado, procurando-se encontrar as temáticas selecionadas em outras disciplinas, ainda que de forma secundária. Tais resultados revelaram que a oficialização do ensino da acessibilidade ainda é precária, nos cursos públicos de Arquitetura.

Em 1998, antes mesmo de a legislação que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2000b) entrar em vigor, Lanchoti (1998), atual presidente da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – ABEA –, já apontava para a necessidade do ensino da eliminação de barreiras arquitetônicas, nos cursos de formação do arquiteto, destacando a importância de se inserir essa discussão na grade curricular. O autor, em especial no seu estudo de 1998, sugeria três possibilidades: (a) a inserção do tema em todas as disciplinas do curso, (b) a criação de uma disciplina especial sobre o tema, e (c) a somatória das duas propostas anteriores, pautada pelo programa governamental de remoção de barreiras arquitetônicas (BRASIL, 1994), pela lei orgânica municipal de São Paulo (SÃO PAULO, 1992) e por normas técnicas (ABNT, 1986, 1994).

Atualmente, o número de regulamentações aumentou consideravelmente, e as normas técnicas de acessibilidade passaram por atualizações (ABNT, 2004), além de surgirem leis de âmbito nacional (BRASIL, 1989, 1999, 2000a, 2000b, 2004). As diretrizes que embasam a formação do arquiteto também tiveram essa preocupação, solicitando que os cursos de formação propiciassem capacitar o futuro profissional a projetar espaços acessíveis (BRASIL, 2006), ainda que não especificassem a maneira como isso deveria ocorrer.

Todavia, o ensino de Arquitetura, no que diz respeito ao currículo mínimo para a formação acadêmica, comparado à evolução ocorrida na esfera legislativa e normativa, parece caminhar muito mais lentamente em direção ao atendimento às recomendações citadas.

Na análise dos ementários dos cursos, percebeu-se igualmente que várias disciplinas procuram abordar temas relacionados ao ser humano, porém a grande ênfase recai no modo técnico, seguido da dimensão social e muito pouco no caráter subjetivo. Parece que os cursos deixam de priorizar discussões reflexivas sobre as temáticas desenvolvimento humano, inclusão social e deficiência. Com isso, apesar da grande preocupação de o arquiteto ser o homem, sua formação inicial envereda para o respeito às normas de acessibilidade, fato que por si só não é suficiente para garantir que os espaços sejam realmente inclusivos (FERNANDINO, 2006).

Para compreender com maior proximidade a formação do arquiteto, no que tange às temáticas investigadas na análise das grades curriculares, esta investigação buscou também analisar a concepção de professores de um curso de Arquitetura de uma universidade pública do Estado de São Paulo.

Na verdade, a concepção dos professores é relevante, porque dá indícios de ideias e valores passados aos alunos, durante a graduação, de sorte que, se a grade curricular não é capaz de transmitir de maneira sistematizada as temáticas aqui estudadas, os alunos podem ter contato por intermédio das discussões conduzidas pelos professores, em sala de aula, em disciplinas não específicas.

Saber o que os professores pensam parece ser importante para entender que conhecimentos são priorizados, na formação acadêmica do futuro arquiteto, uma vez que têm autonomia para determinados conteúdos ou posicionamentos acadêmicos, em detrimento de outros.

Os resultados provenientes da análise dos relatos dos professores apontam dados interessantes. A começar pela concepção sobre a Arquitetura, grande ênfase foi dada aos ganhos que essa área do conhecimento tem, na vida humana, mais especificamente, na qualidade de vida e no atendimento às necessidades humanas – inclusive as subjetivas –, diferenciando-se assim dos achados da análise documental.

Quanto aos resultados sobre a concepção de desenvolvimento humano, de todas as categorias citadas, as quais correspondem aos elementos necessários ao desenvolvimento de um indivíduo, nenhuma está associada a fatores sobre os quais a Arquitetura poderia intervir. Infere-se que, na concepção dos professores, o homem precisa da Arquitetura para o atendimento de suas necessidades, mas não para se desenvolver, o que parece incongruente, porque o desenvolvimento faz parte das demandas humanas – e das mais imprescindíveis. Possível explicação talvez se relacione à falta de clareza com que o próprio desenvolvimento é concebido pelos professores, pois muitas vezes se restringem ao desenvolvimento natural e/ou biológico, como a simples sobrevivência, distanciando-se de uma compreensão maior que se ampare na origem sociocultural da subjetividade humana.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observou-se também uma carência de estudos interdisciplinares entre a Psicologia e Arquitetura; acredita-se que, para o entendimento da acessibilidade, essas áreas podem ser complementares, já que os pressupostos psicológicos podem auxiliar na compreensão do ser humano, em sua totalidade. Fica, por conseguinte, a sugestão de que o curso de Arquitetura possa lançar mão desses preceitos com seu alunado, de modo a complementar a sua formação acadêmica.

No que diz respeito à temática inclusão social, os resultados revelaram a necessidade de maior aprofundamento teórico-conceitual, por parte dos professores, pois a maioria das categorias foi formada por relatos reduzidos, os quais desconsideram as possibilidades de inclusão de segmentos populacionais segregados através da Arquitetura. Mesmo tendo feito referência à acessibilidade, os relatos deixaram de explicar o que faz com que um espaço acessível seja também inclusivo, evidenciando que os participantes parecem não compreender com clareza o significado e a importância da inclusão social.

Na análise do tema deficiência, predominou entre os professores a concepção de deficiência localizada no indivíduo, desconsiderando a audiência social ou como o ambiente pode ser um agravador dessa condição. Fazendo uma alusão aos resultados da análise documental, que mostraram que não há disciplinas sobre deficiência, no curso de Arquitetura, conclui-se ser premente que tal tema seja inserido de maneira formal, diante da necessidade de inclusão das pessoas com deficiência, em diversas instâncias sociais.

Entretanto, encontraram-se algumas tentativas as quais procuram, empiricamente, através de vivências, sensibilizar os alunos, aproximando-os à condição de deficientes, no intuito de motivar o interesse pela acessibilidade, enfatizando o lado negativo das dificuldades causadas pelos impedimentos ao alcance e uso dos espaços construídos (DUARTE; COHEN, 2003; LANCHOTI, 1998).

De maneira adicional, este estudo leva a acreditar que os alunos devam também participar diretamente do cotidiano das pessoas com deficiência, para analisar quais contribuições podem ofertar para a melhoria do convívio nas situações de lazer, trabalho, educação, autocuidado. Com isso, poderão se apropriar

das mais variadas formas de manifestação da cultura humana, acumulada e corporificada nas situações habituais.

A concepção de acessibilidade dos professores se aproximou muito de um entendimento técnico, ao contrário da concepção de Arquitetura, corroborando pesquisas desenvolvidas na área (DUARTE; COHEN, 2003; CAMISÃO, 2003; FERNANDINO, 2006; KOWALTOWSKI; BERNARDI, 2005; PINHEIRO, 2005; LANCHOTI, 2006).

A acessibilidade surgiu como forma de consolidar o ensino do Desenho Universal, no meio universitário, como área de atuação não restrita à eliminação de barreiras e adaptação de espaços para deficientes, mas como uma forma de possibilitar que os projetos pudessem ser amplos e realmente inclusivos (DUARTE; RHEINGANTZ, 2005).

Considera-se que, além da ampliação do conceito de acessibilidade, o ensino de Arquitetura deve oferecer noções básicas de desenvolvimento, deficiência e inclusão social, ainda que não lide diretamente com as pessoas com deficiência. Todavia, tal ideia parece utópica, na realidade atual, pois nem mesmo disciplinas específicas sobre acessibilidade têm sido implementadas, nesses cursos.

É crescente a necessidade de trabalhos que norteiem o desenvolvimento do ensino, nesse momento de ampla proliferação de cursos de Arquitetura e em face da crescente procura pela formação continuada (DUARTE; RHEINGANTZ, 2005). Assim, ressalta-se a demanda por pesquisas que extrapolem a área de projeto arquitetônico ou urbanístico e se debrucem a identificar e analisar condições específicas do ensino de Arquitetura.

Na tentativa de auxiliar a replicação ou ampliação deste estudo, é importante destacar que a sua delimitação se deu em função de algumas variáveis: (a) na

coleta de dados para análise documental – encontrou-se dificuldade, por não haver uma padronização e tampouco facilidade de acesso à documentação que descreve os conteúdos ensinados nos cursos, o que fez com que a pesquisa se restringisse à análise de grades curriculares e ementários; (b) na realização das entrevistas individuais com professores – além do tempo demandado, o cuidado para garantir padronização do procedimento, no momento das entrevistas, procurando minimizar as variáveis de contexto, impediu que a pesquisadora fizesse perguntas que estimulassem a fluência dos relatos; (c) a complexidade da análise dos relatos dos professores – diante do grande número de temáticas envolvidas, por se tratar de um estudo multidisciplinar, em que se procurou discutir os dados sob dois conjuntos de saber, da Arquitetura e da Psicologia.

Por fim, ressalta-se que, como a pesquisa se limitou a analisar uma pequena parcela de professores, constituída pela totalidade de um curso específico de Arquitetura e Urbanismo, os dados não podem ser generalizados. Contudo, reuniram-se dados interessantes sobre o panorama atual dos cursos de Arquitetura, no que concerne à análise do planejamento dos espaços construídos e ao desvelar de concepções daqueles que buscam ser mediadores ou facilitadores da apropriação de conhecimentos dos novos profissionais, no trato com pessoas que ainda se encontram à margem de muitos contextos sociais – no caso, as pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050: Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamento Urbano*. Rio de Janeiro: ABNT, 1994.

_____. *NBR 9283: Mobiliários Urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT, 1986.

_____. *NBR 9050: Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamento Urbano*. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, ano XI, n.21, p. 160-173, mar. 2001.

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

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BENEVOLO, L. *Introdução à arquitectura*. Lisboa: Edições 70, 1999.

BINS-ELY, V. H. M.; CARILN, F. A acessibilidade espacial como um dos condicionantes ao conforto de usuários em shopping centers - um estudo de caso. In: VIII ENCONTRO NACIONAL SOBRE CONFORTO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO e IV ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE CONFORTO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO. *Anais...*, Maceió, 2005. v. 1. p. 306-315.

BRASIL. *Lei nº. 7.853*, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/lei7853.asp>>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *Lei nº 10.048*, de 8 de novembro de 2000a. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/legis1/doc_legis2.asp?id=197>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000b. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/legis1/doc_legis2.asp?id=198>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *Decreto nº. 5.296*, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2008.

_____. *Parecer CNE/CES nº. 112, de 06 de abril de 2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0112_05.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *Resolução CNE/CES nº. 6, de 02 de fevereiro de 2006*. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_06.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *Presidência da República*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/>. Acesso em: 20 mar. 2008.

_____. *INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/curso.stm>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

CAMISÃO, V. Relatório da oficina de acessibilidade. In: *Oficina de Educação Inclusiva no Brasil: Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro*. Relatório eletrônico... Rio de Janeiro, 2003. 40 p. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Acessibilidade_pt.pdf>. Acesso em: 05 set. 2009.

CARVALHO, T. C. P. *Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para educação infantil*. 2008. *Tese (Doutorado)* – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

CIAMPA, A.C. Identidade. In: LANE, S. I. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COHEN, R. *Cidade, corpo e deficiência: percursos e discursos possíveis na experiência urbana*. Rio de Janeiro: EICOS/IP/UFRJ, 2006.

COSTA, L. *Arquitetura*. Rio de Janeiro: Bloch: FENAME, 1980 (Biblioteca Educação é cultura, v. 10).

CORONA, L.; LEMOS, C. A. C. *Dicionário da Arquitetura brasileira*. São Paulo: Companhia das Artes, 1998.

DUARTE, C. R. S.; RHEINGANTZ, P. A. Projetar 2005: relato do segundo seminário nacional. *Vitruvius*, São Paulo, nº 67, 2005. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq067/arq067_00.asp>. Acesso em: 26 jan. 2010.

DUARTE, C. R. S; COHEN, R. O ensino da Arquitetura inclusiva como ferramenta para a melhoria da qualidade de vida para todos. In: PROJETER 2003. (Org.). *Projetar: Desafios e Conquistas da Pesquisa e do Ensino de Projeto*. Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2003, p.159-173.

_____. Acessibilidade aos Espaços do Ensino e Pesquisa: Desenho Universal na UFRJ – Possível ou Utópico? In: NUTAU 2004: DEMANDAS SOCIAIS, INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E A CIDADE. *Anais...* São Paulo, 2004a.

_____. *Afeto e Lugar: A Construção de uma Experiência Afetiva por Pessoas com Dificuldade de Locomoção*. In: SEMINÁRIO ACESSIBILIDADE NO COTIDIANO. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004b (Versão em CD).

_____. *Proposta de Metodologia de Avaliação da Acessibilidade aos Espaços de Ensino Fundamental*. In: NUTAU 2006: DEMANDAS SOCIAIS, INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E A CIDADE. *Anais...* São Paulo, USP: 2006.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. A Psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. Campinas, SP: Cortez, *Cadernos CEDES*, V. 24, n.62, p.44-63, 1. ed., abr. 2004.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p.2113-255, 2004.

ELALI, G. V. M. A. Psicologia e Arquitetura: em busca do locus interdisciplinar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, RN, v. 2, n. 2, p. 349-362, 1997.

ELY, V. H. M. B.; SILVA, C. S. Unidades habitacionais hoteleiras na Ilha de Santa Catarina: um estudo sobre acessibilidade espacial. *Prod.*, São Paulo, v. 19, n. 3, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132009000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2010.

FERNANDINO, S. F. *Acessibilidade ambiental: das disposições legais à inclusão espacial das pessoas com deficiência*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

GOES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 71, 2000.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007, p.79-108.

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

HEINSTRA, M.; FARLING, C. *Psicologia Ambiental*. EDUSP, 1978.

ITTELSON, W. H.; PROSHANSKY, H. M.; RIVILIN, L. G.; WINKEL, G. H. Homem ambiental. *Textos de Psicologia Ambiental*, n. 14. Brasília: UnB, 2005.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 53-66.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; BERNARDI, N.; Reflexões sobre a aplicação dos conceitos de desenho universal no processo de Arquitetura. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE CONFORTO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 4, 2005, Maceió. *Anais...* 2005. p.155-163.

LANCHOTI, J. A. *O ensino da eliminação de barreiras arquitetônicas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1998.

LANCHOTI, J. A. Construindo a cidade acessível. In: *Brasil Acessível: Programa brasileiro de acessibilidade urbana*. Brasília, 1. ed. 2006.

LAVRADOR, M. C. C. Processos de exclusão e inclusão social. In: BARROS, M. E. B.; ABDALA, M. (Org.). *Mundo e Sujeito: aspectos subjetivos da globalização*. São Paulo: Paulus, 2005, p.115-127.

LEITE, L. P. Inclusão educacional e formação continuada: a busca por uma escola que atenda a todos os alunos. In: MENEGUELLO, C. *Diversidade*. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2008.

LEMOS, C. A. C. *O Que é Arquitetura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Manuel D. Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEVI, R. A Arquitetura é arte e ciência. In: XAVIER, Alberto (Org.). *Depoimento de uma geração: Arquitetura moderna brasileira*. 2 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 313-317.

LIMA, J. A. A. Análise de acessibilidade a prédios públicos de Campina Grande/PB com base na ABNT NBR 9050. *Vitruvius*, São Paulo, nº 88, 2007. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp436.asp>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

LIMA NETO, J. P. *O ensino de Arquitetura como agente transformador da prática profissional*. 2007. 192f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

LOPES FILHO, J. A.; SILVA, S. S. Antropometria. Sobre o homem como parte integrante dos fatores ambientais. Sua funcionalidade, alcance e uso. *Vitruvius*, São Paulo, nº 42, 2003. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp204.asp>>. Acesso em: 17 out. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYNCH, K. *A imagem da cidade*. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

MACHADO, A. M. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? *Revista Educação, SME*, 2004. Disponível em: <http://mariantonia.locaweb.com.br/adriana_m_machado.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada, p.11-25. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. v.1. 1. ed. Londrina, 2003.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. Campinas, SP: Cortez, *Cadernos CEDES*, V. 24, n.62, p.82-99, 1 ed., abr. 2004.

MAZZONI, Alberto Angel et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 30, n. 2, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652001000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2010. doi: 10.1590/S0100-19652001000200005.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSER, G. A Psicologia Ambiental: competência e contornos de uma disciplina. Comentários a partir das contribuições. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 16, n. 1-2, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642005000100030&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 set. 2009.

NIEMEYER, O. A cidade contemporânea. In: XAVIER, Alberto (Org.). *Depoimento de uma geração: Arquitetura moderna brasileira*. 2 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 209-211.

OKAMOTO, J. *Percepção ambiental e comportamento*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n.1, p.59-74, Jan.-Abr. 2004.

_____. *Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. Marília, 2002, 325 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação da deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n.4, p. 127-135, 1996.

ORNSTEIN, S. W.; ROMÉRO, M. (Col.). *Avaliação Pós-Ocupação do Ambiente Construído*. São Paulo: Studio Nobel, EDUSP, 1992.

ORNSTEIN, S. W. Arquitetura, Urbanismo e Psicologia Ambiental: uma reflexão sobre dilemas e possibilidades da atuação integrada. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 16, n. 1-2, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642005000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 set. 2009.

PINHEIRO, H. L. Acessibilidade universal. In: TESKE, O. (Org.). *Sociologia: textos e contextos*. 2. ed. Canoas: Ulbra, 2005.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

QUINTÃO, D. T. R. Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2005.

RAJA, R. *Arquitetura pós-industrial*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ROMICE, O. Conhecimento, interdisciplinaridade e Psicologia Ambiental. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 16, n. 1-2, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642005000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 set. 2009.

SANTOS, T. S. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 6, dez. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222001000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2010.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria da Habitação e Desenvolvimento Urbano. *Guia de acessibilidade em edificações*. São Paulo, 2002.

_____. Secretaria da Habitação e Desenvolvimento Urbano. *Guia para mobilidade acessível em vias públicas*. São Paulo, 2003.

SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008b, p. 97-118.

SPOSATI, A. A fluidez da inclusão/exclusão social. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 58, n. 4, Dec. 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2010.

TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma Psicologia marxista*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VYGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Cone, 2001. p.103-117.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALBER, V. B.; SILVA, R. N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?. *Estudos de Psicologia*. Campinas, vol. 23, no. 1, p.29-37, 2006.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 16-26.

WARCHAVCHICK, G. Acerca da Arquitetura moderna. In: XAVIER, Alberto (Org.). *Depoimento de uma geração: Arquitetura moderna brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 35-38.

APÊNDICE A – RELAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS QUE OFERECEM CURSOS DE ARQUITETURA

Universidades da região norte do país:

1. Universidade Federal do Amazonas – UFAM
2. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
3. Universidade Federal do Pará – UFPA
4. Universidade Federal de Roraima – UFRR
5. Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT

Universidades da região nordeste do país:

6. Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus de Arapiraca)
7. Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus de Maceió)
8. Universidade Federal da Bahia – UFBA
9. Universidade Federal do Ceará – UFC
10. Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
11. Universidade Federal da Paraíba – UFPB
12. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
13. Universidade Federal do Piauí – UFPI
14. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
15. Universidade Federal de Sergipe – UFS

Universidades da região centro-oeste do país:

16. Universidade de Brasília – UnB
17. Universidade Estadual de Goiás – UEG
18. Universidade Federal de Goiás – UFG
19. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
20. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
21. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Universidades da região sudeste do país:

22. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
23. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
24. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
25. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
26. Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ
27. Universidade Federal de Uberlândia – UFU
28. Fundação Universidade Federal de Viçosa – UFV
29. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
30. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Campus de Bauru)
31. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Campus de Presidente Prudente)
32. Universidade de São Paulo – USP (Campus de São Carlos)
33. Universidade de São Paulo – USP (Campus de São Paulo)
34. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
35. Universidade Federal Fluminense - UFF
36. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
37. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
38. Universidade Federal do Paraná - UFPR
39. Universidade Estadual de Londrina - UEL
40. Universidade Estadual de Maringá - UEM
41. Universidade Federal de Pelotas - UFPel
42. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
43. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
44. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Bauru, no Curso de mestrado da Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, e gostaria que participasse da mesma. O objetivo desta pesquisa é conhecer os conteúdos das representações sociais de professores de Arquitetura e Urbanismo, que se relacionam direta ou indiretamente com a Arquitetura, com o desenvolvimento humano, e com demandas populacionais específicas.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhum prejuízo em suas atividades.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaria que soubesse que seus direitos estão garantidos pelo Comitê Nacional de Ética / Resolução 196/96 (http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm), sendo que sua participação estará restrita a responder uma entrevista, que será gravada e posteriormente transcrita para análise. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades, nem dos participantes nem da instituição onde foi realizada a pesquisa.

Certa de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos, através do(s) telefone(s) (0xx00) 0000-0000 ou 0000-0000.

Raquel Mazo

Eu, _____, portador(a) do RG _____, declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no desenvolvimento de minhas atividades profissionais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Autorizo,

Bauru, _____ de _____ de _____.

Assinatura

APÊNDICE C – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Ficha de Caracterização

Iniciais: _____ Ano de Nascimento: _____

Gênero: feminino () masculino ()

Ano de formação: _____ Graduação em: _____

Pós-graduação:

mestrado () doutorado () pós-doutorado () especialização ()

Tema de mestrado: _____

Tema de doutorado: _____

Tema de pós-doutorado: _____

Tema de especialização: _____

Tipo de vinculação com a universidade: _____

Tempo de vinculação: _____ Experiência em docência: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Questões para estabelecimento de rapport:

Antes de entrar nos temas específicos, farei algumas perguntas para conhecê-lo(a) melhor:

- a) Há quanto tempo você dá aulas no curso de Arquitetura, nessa universidade?
- b) Você já lecionou em outros cursos ou outras universidades? Quais? (se a resposta for sim).
- c) Você dá aulas para alunos de que ano na Arquitetura?
- d) Quais disciplinas você ministra no curso de Arquitetura?
- e) Que temas você mais gosta de ensinar em suas aulas?

Questões sobre Arquitetura:

1. Para você, o que é a Arquitetura?
2. Em sua opinião, qual é a função do arquiteto?
3. Quais características você prioriza em um projeto, ao orientar um aluno?
4. De que forma você acha que Arquitetura pode contribuir para a vida das pessoas?

Questões sobre desenvolvimento humano:

5. Do que você acha que uma pessoa precisa pra se desenvolver plenamente enquanto ser humano?
6. A Arquitetura teria algum papel a desempenhar nesse desenvolvimento? / Qual? (se a resposta for sim) / Porque não? (se a resposta for não).

Questões sobre inclusão social:

7. O que você entende por inclusão social?
8. Quem você acha que são os excluídos da sociedade
9. Em sua opinião, de que forma a Arquitetura pode excluir as pessoas? / Você pode pensar em algum exemplo?
10. Em sua opinião, de que forma a Arquitetura pode incluir as pessoas? / Você pode pensar em algum exemplo?

Questões sobre deficiência:

11. O que é a deficiência?
12. Qual é a origem da deficiência?
13. Ao pensar em uma pessoa com deficiência, que características lhe vêm à mente?
14. Você acha que deficiência pode ser superada ou não? / De que forma? (se a resposta for sim). / Por que não? (se a resposta for não).
15. Como você acha que a sociedade deve agir com relação à pessoa com deficiência?

Questões sobre acessibilidade:

16. O que é a acessibilidade?
17. Qual é a função da acessibilidade na Arquitetura?
18. Quais você acha que são as maiores dificuldades para tornar um espaço construído acessível?
19. Quais são as vantagens de tornar acessível um espaço construído?
20. Que conteúdos relacionados à acessibilidade são ensinados no curso de Arquitetura, especificamente na disciplina ministrada por você?

Questão finalizadora:

- f) Você gostaria de acrescentar alguma informação que tenha se lembrado para alguma das perguntas?

APÊNDICE F – EXEMPLO DE ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS POR EIXO TEMÁTICO

Eixo 1: Arquitetura

1. Para você, o que é a Arquitetura?

P1 (Q1) – A Arquitetura, primeiro é uma arte né?, de você organizar espaços pro homem. Eu acho que a primeira coisa é pensar não puramente a Arquitetura como arte, como pensam alguns arquitetos especificamente, mas arte pro homem, pro homem viver bem, né? Então pro homem viver bem, ele também precisa de beleza, de estética, mas ele também precisa de alguns conceitos incorporados no projeto pro bem estar do homem, e um desses conceitos é a questão da eficiência, da sustentabilidade na edificação. É você fazer ambientes bem projetados, que funcionem bem, que eles consigam desempenhar bem as funções pra o que foi determinado aquele ambiente. Pra mim Arquitetura é isso.

P2 (Q1) – A Arquitetura, na verdade, é todo o ambiente construído, que esta sendo reformulado de certa forma pelo homem, e o que eu acho é que... o profissional ele precisa tá atuando de uma forma mais adequada do que ocorreu em anos anteriores, porque eu vejo assim que não é todo mundo que tá na área e que tá sabendo atuar dentro dessa área. Eu acho que a Arquitetura envolve não só a questão do projeto arquitetônico, da edificação, mas entra a parte de Urbanismo associada à parte de planejamento, e entra também a parte de paisagismo. Então é todo um complexo, e eu acho que o arquiteto tem que ter essas várias visões pra poder ter um projeto mais integrado.

P3 (Q1) – Hmm... pra mim Arquitetura é viver no globo terrestre se protegendo, mas entrando em harmonia com ele, de forma que eu não prejudique, porque uma pessoa sozinha não é nada, mas nós estamos com uma super-população. E justamente, eu fico encantada com a irrigação que eles faziam no deserto, o aproveitamento da água, as lições do passado... E quanto mais remoto, mais fortes as lições, porque os recursos eram mínimos ainda. Então, pra mim Arquitetura é isso, a gente construir pensando no todo, nos vizinhos... Acabei de ler uma reportagem afixada, da crise... a crise não é questão de produzir muito, é questão de não prejudicar também os outros vizinhos. Nós, por causa de poluição... coloca a incineração do lixo no ponto onde o vento leva pro município vizinho, mas o município vizinho é de seres humanos, não é de bichos, né? Então isso, eu gosto muito dessa parte da Arquitetura que olha pro meio ambiente, pra Psicologia do ser humano, pras relações sociais. Acho que a Arquitetura é a conquista do bom, do belo, e do justo, e da paz.

P4 (Q1) – Pra mim como pessoa ou como ser social? Pra mim é uma fonte de prazer pra minha vida, porque fui muito sortuda em escolher essa profissão e trabalhar nela. Eu me realizo muito trabalhando com ela. Eu acordo de manhã e penso “vamos transformar o mundo, vamos fazer uma transformação”. Porque o arquiteto faz isso, ele transforma. Mesmo a transformação que a gente vê hoje, que tá sendo um pouco negativa, tá revertendo por causa da dimensão que ela chegou, ela pode ser encarada de outra maneira. Ela pode se reverter, que o homem nunca tinha prestado atenção até onde o a transformação dele podia chegar, o quão prejudicial podia ser. Mas eu acho que é uma questão de enfoque, que pode ser mudado. Então pra mim, é... transformar também é criar, elaborar alguma coisa melhor do que tinha antes, pra vivencia do homem, pra atender uma necessidade. Então de qualquer maneira você já tá melhorando, que era uma necessidade que existia e então você vai resolver, você vai dar condições pra pessoa desenvolver atividades, e uma série de coisas. Pra mim Arquitetura tá ligado à questão estética, basicamente assim. Então o topo dela, tudo que ela mexe, ela vai chegar na questão estética. Então ela vai responder a uma serie de requisitos, mas sempre organizando de uma maneira que o belo vai aparecer. E o belo é uma coisa subjetiva, muito subjetiva, mas a gente tem certeza que o homem precisa dele, do belo. O homem precisa do belo pra se sentir bem, pra ter um bom equilíbrio emocional inclusive, pra ele se desenvolver bem em várias áreas, afetiva. Então ele precisa de conforto, ele não pode tá num lugar quente, frio em excesso, ou quente em excesso, ou frio em excesso, ou com ruído em excesso, então a gente observa isso. Ele precisa ter um tamanho específico pra desenvolver as atividades. Cada atividade tem um tamanho específico, dependendo da ferramenta que ele tem que usar pra desenvolver as atividades, ou uma forma de lazer, tal. Então ele vai puxar todos esses

conhecimentos que ele tem e aglomerar numa organização, numa produção, de uma maneira que vá responder às necessidades de forma bela, o mais belo possível. De acordo com a visão do indivíduo também, o belo que o indivíduo entende que seja belo, o produtor, no caso.

P5 (Q1) – Pra mim a Arquitetura é, realmente, uma ciência que tem como objetivo maior a construção de espaços onde as pessoas possam habitar, trabalhar, realizar seus desejos, sua vida, seus momentos de lazer. Construção do espaço.

P6 (Q1) – Bom, eu acho que a Arquitetura ela interfere na vida do homem, no cotidiano, de alguma forma ela pode até interferir no comportamento das pessoas, porque é justamente uma relação direta que o homem tem com o espaço né? Sentir bem o espaço, se apropriar do espaço, e isso pode também interferir no comportamento, e aí depende muito de como esse espaço é construído, de como ele é concebido, pra que o homem possa fazer essa interação e se sentir bem. Em todos os sentidos, né?, no sentido do conforto térmico, ergonômico, psicológico, enfim.

P7 (Q1) – A Arquitetura, em síntese, é o pensamento sobre o espaço e ação sobre o espaço. Então é uma ação reflexiva sobre o espaço, que pode ser feita por arquiteto e pode não ser feita também. Eu já diria que qualquer um pode fazer Arquitetura.

P8 (Q1) – Eu acho que é um espaço que transmite ao usuário segurança, conforto, bem estar. Mas pra mim é isso a Arquitetura. Agora lógico que envolve aí questões funcionais, questões estéticas, a parte mais pesada, teórica, nisso tudo. Mas eu acho que a Arquitetura é o local onde você se sente bem, seguro. É uma intervenção no espaço, seja ele interno ou externo, mas que dê pra você um conforto pro ser humano.

P9 (Q1) – Bom, como a minha formação não é de arquiteto, então a Arquitetura pra mim, eu tenho uma visão um tanto talvez mais específica do que dos arquitetos de formação. Mas eu vejo a Arquitetura principalmente como a produção, ou como a elaboração, criação de espaços pra que o homem viva, num sentido mais amplo né?, tanto more, como trabalhe como participe de atividades de lazer e de contemplação e enfim, qualquer espaço construído. Então, nesse aspecto, ela tem uma série de atributos né?, e em cada tipo de ambiente, talvez uma tenha pesos maiores que as outras pra atender a essas finalidades principais.

P10 (Q1) – Olha, pra mim um espaço pra ser chamado de Arquitetura, ela tem que ser poética. Tem que ter uma... me instigar a imaginar coisas, né? Ou por um estranhamento, ou por um... um motivo qualquer que a obra tenha, ela tem que me... ela tem que permitir que eu tenha uma atitude poética em relação a ela. Pra mim a Arquitetura é isso. Se não tiver esses predicados, aí é construção, engenharia, você pode chamar de outras coisas, né? Tá, você pega por exemplo uma poesia. Você já viu uma poesia? O quê que a poesia faz, ela excita, incita, excita a gente a, a ter um devaneio dentro dela, né? E aí você entra com as suas experiências, com seus sonhos, com seus pesadelos, enfim... Com suas questões que você começa a imaginar em cima daquilo que o poeta falou. Então, o poeta, ele abre... ele nunca fecha um assunto, ele só abre assunto, porque, é, quanto melhor a poesia, mais pessoas conseguem entrar dentro dela, e ter a sua própria viagem, interpretar do seu próprio jeito. Então, você tem... você não tem uma palavra presa a um significado. Você tem vários significados pra uma palavra só. A poesia faz muito disso, né? Então ela é livre, ela é livre de qualquer regra, apesar das palavras terem significados. Mas ela não restringe esses significados, então, vai depender da interpretação de quem tá olhando... quem tá lendo aquilo ali. Pra mim Arquitetura é isso. Quer dizer, não é mais uma discussão estética, né?... se é bonito ou se é feio, mas é uma discussão... se ela permite você entrar dentro dela, dos seus sonhos, ou não, né? Se ela permitir, aí ela tem essa... esse predicado poético. Essa imagem poética. Se não, ela é... ela é uma, uma construção ou autoritária, né?... que só fala... só permite uma interpretação e todo mundo interpreta daquele mesmo jeito, ou não diz nada, né?... não chama atenção.

P11 (Q1) – Hum, Arquitetura eu acho que é, se a gente for imaginar, não tanto o Urbanismo mesmo, mas se fossemos tratar de Arquitetura, eu imagino um espaço construído, e um espaço construído como arte, né?... nem tudo. Nem toda construção é Arquitetura, mas toda Arquitetura é a construção certamente. Então, assim, é, eu trato a Arquitetura como arte, acho que a boa Arquitetura é arte. É, a gente tem, é claro, a grande Arquitetura, uma Arquitetura mediana, uma Arquitetura mais simples, e construções. Talvez 90% das nossas cidades sejam construções e não sejam necessariamente obras e Arquitetura. Então, a Arquitetura se diferencia, por exemplo, das outras artes, é que ela... Um

particular da Arquitetura é que ela tem que ser habitável, as pessoas tem que viver dentro, ela tem que ser, tem que ter uma estrutura sólida, não pode cair sobre a cabeça das pessoas, ela tem que ter conforto, tem que ter o mínimo mesmo de conforto, né? E deve ser, é, bonita, e deve trazer inovação. Seja inovação de cunho tecnológico, seja de cunho estético, seja de cunho funcional, e aí vai. A grande Arquitetura, ela, como a grande arte, ela tá sempre provocando, e tá sempre trazendo coisas novas.

P12 (Q1) – Olha, Arquitetura pra mim tem uma definição que eu acho, do Niemeyer, é a mais precisa que eu achei até hoje: é arte e técnica. Arte, no sentido mais amplo da palavra, e técnica também no sentido mais amplo. Não adianta você fazer um croqui e não saber como é que aquilo para, minimamente, né? Então você tem que dominar a parte técnica. Não é pra ser um engenheiro, mas você tem que ter a parte técnica e também um domínio da parte artística, que envolve o conhecimento de história da teoria... Eu acho, pra mim, a melhor definição: arte e técnica.

P13 (Q1) – Tá. Arquitetura, no fim, acho que envolve vários conceitos, né? Não só do edifício, né?... em sim, porque geralmente a pessoa atribui Arquitetura ao edifício, mas, é, pra mim tem um caráter mais amplo, que seria se envolver também as questões urbanas, né?... então envolver a questão da cidade, é, daí toda a relação da cidade, a estrutura física da cidade, o desenho dela, a cara que ela tem, com as construções, resultante, né?, das construções, da arborização, da fiação, aí envolve tudo, né? E a gente interfere nelas muitas vezes com a Arquitetura.

P14 (Q1) – É, eu me baseio muito no conceito, vamos dizer assim, mais, é, colocado de forma da modernidade pra cá, e que vem do Lúcio Costa, do Carlos Lemos, que define Arquitetura como construção com uma determinada intenção plástica, né?, com uma função dos condicionantes e determinantes do partido arquitetônico, né?... e define que é uma resposta às condições, por um lado, de, dos aspectos climáticos, dos aspectos ambientais como um todo, que tem que responder a isso. Por outro lado há um programa de necessidades humanas, né?, que envolvem a definição dos próprios ambientes, da forma de relacionar entre as pessoas, do jeito de circular das pessoas, de se transportar, né?, é... e que tá dentro desse programa de necessidades; as questões da necessidade numa definição de materiais e técnicas construtivas, adequadas e disponíveis no meio ambiente social numa sociedade onde tá sendo feita a obra; a necessidade de responder as questões econômicas da própria Arquitetura, né?... você tem o cliente, as condições objetivas do cliente que você tá, é, atendendo, e também a um aspecto estético, né? É, ou seja, há uma proposta, há uma intenção de resposta formal desse conjunto de condicionantes colocadas, né? Essa definição que eu gosto muito de lembrar, ela nada mais é do que um desdobramento, de uma, até de uma visão clássica da definição de Arquitetura, que é a idéia de Arquitetura que vem desde Vitruvius, né?, que é uma resposta para a busca da comodidade, da beleza e da firmeza, né? Enfim...

P15 (Q1) – Arquitetura, putz, é uma perguntinha difícil. Arquitetura é a arte de construir edifícios e cidades.

P16 (Q1) – Olha, a Arquitetura, na verdade... existem várias definições, mas pelo meu modo de entender, eu não vou me referir a ela buscando alguma coisa já, é, formulada anteriormente por outras pessoas que estudaram Arquitetura, projetaram... enfim, que tiveram uma atuação bastante forte na Arquitetura e que deixaram um legado aí considerável, né?, porque... Eu não partilho da idéia de que a Arquitetura possa ser definida num único conceito, num único adágio, alguma coisa parecida. Então a Arquitetura é uma atividade que... a ser exercida por profissionais, que engloba, é, o habitat entendido no seu sentido mais amplo, né?, da cidade ao casulo da moradia, da proteção familiar, coisa do tipo. Eu acho que Arquitetura é isso, tudo que se relaciona a essa possibilidade do ser humano... de resolver os problemas do ser humano através dela. Então tanto no sentido do meio ambiente, da interação, quanto da edificação propriamente dita, que é mais restrito. É isso, né? Não tem uma definição, não partilho nenhuma definição já formulada e não creio que seja possível você ter uma definição: a Arquitetura é, dois pontos, Arquitetura é isso que eu te falei, deve ser compreendida em sua totalidade e que ela se destina a atender o homem nas suas necessidades de abrigo, proteção, bem estar, e felicidade, que no fundo é isso.

2. Em sua opinião, qual é a função do arquiteto?

P1 (Q2) – Tem muitas. Uma é a questão social. Ele tem que se preocupar com questões globais, não simplesmente preocupações pessoais do próprio cliente, mas questões globais mesmo, como a sustentabilidade. Em cada projeto, digamos assim, projeto é alguma coisa pontual, mas se ele tiver essa preocupação... Eu falo muito em sustentabilidade, mas sustentabilidade ela é muito abrangente. Você tem não só questões de desempenho, você tem questões de acessibilidade, você tem a questão da adequação ao meio também, que tá incorporado o edifício, que cada edifício ele ocasiona um impacto no meio ambiente, né? Então o que é que ele tem que fazer? Ele tem que buscar reduzir esses impactos no meio ambiente. Então ele tem que buscar a melhor forma de reduzir esses impactos. Como? Analisando mesmo o sítio também, se o sítio tem alguns problemas ambientais; você jamais vai construir em áreas de recarga de aquífero, área com inclinações permitidas, né?, por que aí a gente vai ter problemas, como a gente tá vendo nessa época de chuva, de deslizamentos. Tudo é falta, né? É falta de um planejamento adequado. Você constrói dentro do rio praticamente, aí depois o rio enche e vai invadir sua casa, mas você invadiu o espaço do rio. Então eu acho que a grande preocupação do arquiteto é com questões sociais, questões amplas mesmo, tá. Ele não pode tá projetando assim uma coisa... eu quero fazer o máximo pra ficar bonito, belo, mas que tenha, né essa preocupação, essa preocupação com o todo.

P2 (Q2) – A função do arquiteto é organizar o espaço, organizar e projetar o espaço, sendo que esse espaço ele deve ser entendido, ele deve ser projetado ou reestruturado pensando nas diversas formas de habitar. Pensando não só na criança, no adolescente, na pessoa adulta, mas também nos idosos. Eu acho que o arquiteto ainda não está tendo essa múltipla visão. Ele pensa mais na pessoa adulta ou no adolescente e esquece um pouquinho que existem crianças né? e todo mundo vai envelhecer também. Pensando não só na questão do envelhecimento, mas em todas aquelas pessoas que tem uma restrição de mobilidade. Eu acho que tem que ser pensado que qualquer um de nós pode sofrer ao longo do tempo alguma restrição, não só cair, ou só o processo de cair e quebrar uma perna, por um tempo você fica com um impedimento de mobilidade. Então eu acho que o arquiteto tem que pensar nisso enquanto tá projetando. Desde a casa, até um espaço público, qualquer espaço.

P3 (Q2) – Ah, o arquiteto deveria equacionar esses problemas, pois ele lida com o cliente muito sujeito ao marketing, à casa da novela. Então eu friso muito pros meus alunos da gente estudar a antropologia para saber quais são os desejos verdadeiros, porque o cliente pode te encomendar uma coisa estapafúrdia, você faz, e depois ele não vai se dar bem com aquilo. Então você tem a função de dizer pro seu cliente “olha, isso esta na moda, mas não é adequado por isso, isso, isso.” Então eu acho que a função do arquiteto é se antepor e antever os problemas... de relacionamento numa casa, de acidentes, que não haja né?, cuidado com as crianças, de muita ergonomia, muita praticidade... funcionalismo aliado com beleza.

P4 (Q2) – A função do arquiteto é social, eu acho. É basicamente a social, porque ele tem é.... então aí eu acho que fica meio contraditório ser social, mas eu acho que ele tem que responder a uma comunidade, ele tem que responder à comunidade. Ele trabalha pra responder à comunidade, pra ajudar a comunidade a desenvolver as suas necessidades. Ele vai dar base pra comunidade desenvolver as suas necessidades. Ele tem conhecimentos específicos que vão ajudar a comunidade a se desenvolver, em vários aspectos: no aspecto psicológico, a coletividade enquanto coletivo, e desse individuo enquanto indivíduo, é... vai ajudar a desenvolver o potencial tecnológico de uma dada sociedade, pode ajudar até no desenvolvimento político. Eu acho que tem todas essas implicações o trabalho.

P5 (Q2) – Aí é o grande desafio do arquiteto, conseguir descobrir o que determinadas pessoas, ou grupos de pessoas, desejam usufruir, como desejam usufruir de determinado espaço.

P6 (Q2) – Bom, eu acho que o arquiteto ele tem um papel muito importante, porque quando ele desenvolve um projeto, além de tá criando espaços, né?, espaços que vão ser utilizados pelas pessoas, que as pessoas precisam se sentir bem, e confortavelmente, ele também tá atendendo expectativas. Todo mundo cria uma expectativas a qualquer construção que seja, né? Principalmente quando é uma coisa pessoa, uma residência, a pessoa tem uma série de expectativas. E o arquiteto, ele tem que entender esse cliente, entender o que as pessoas querem, esperam desse projeto, o que

é que eles imaginam dessa obra, pra poder desenvolver, conceber pra aquela pessoa, pra aquele cliente.

P7 (Q2) – A função primeira é pensar mesmo nessa ação sobre o espaço, né? Porque essa é a função dele, é agir sobre o espaço e de uma maneira que... e aí assim, a responsabilidade do arquiteto, que é essa função social: pensar o espaço como fruto de uma ação coletiva, mesmo em se tratando de espaços privados.

P8 (Q2) – Olha, eu acho que o arquiteto ele tem a função de primeiro atender a uma demanda né?, de ajudar ao usuário, ao leigo né?, de construiu um espaço. Que a gente, que aconte, o leigo ele não tem... ele sabe que ele viu alguma coisa num lugar, ele sabe o que ele quer né?... mas ele não sabe colocar aquilo no papel. Então, o arquiteto é esse intermediário, de colocar o que tá na cabeça, transformar a idéia espacial que tá na cabeça, no papel. Tá, pra mim isso é... E aí, ao mesmo tempo, ele mostrando o que que é... o que faz aquele espaço ficar mais salutar, como é que o espaço pode ficar mais bonito, porque isso interessa também. Porque o ser humano ele também gosta de beleza, não é uma coisa só funcional. O papel do arquiteto é esse, transformar o que tá na cabeça, no papel.

P9 (Q2) – Projetar esses espaços. Enfim, entender as necessidades, as aspirações humanas, e procurar um espaço, criar esse espaço né?, projetar de forma que as pessoas desempenhem as suas funções, seja lá quais forem, inclusive nenhuma função, que já é uma, com prazer, com satisfação, da melhor forma possível.

P10 (Q2) – É construir imagens poéticas no espaço. É, mas aí você pode falar: “mas então uma escultura serve?”. Não, acho que não só, é, tem que ter um uso cotidiano, né?, tem que ter uma função, tem que ter uma utilidade prática. Mas que essa prática, ela seja desenhada de forma a permitir a, que eu entre com os meus sonhos, com os meus devaneios, com a minha imaginação, né? Que eu participe dela comigo, com o meu corpo.

P11 (Q2) – Eu acho que é vasta. O arquiteto, ele tem uma formação muito abrangente, então ele consegue, até pelo... Então o arquiteto pode trabalhar desde a área da edificação, à área das construções, é, não perenes, ou seja, edificações pra, vamos imaginar, exposições, aqueles estandes, pode trabalhar com Urbanismo, pode trabalhar com o patrimônio, pode trabalhar com o paisagismo, pode trabalhar em “n” funções ligadas às edificações, e ligadas à cidade. Então eu acho que é um campo bastante vasto e, muito interessante, obviamente pra quem gosta, né?

P12 (Q2) – Olha, existe até um livro, acho que chama isso mesmo: “A função do arquiteto”. Mas a função do arquiteto é projetar espaços. Arquiteto quando quer se meter a antropólogo, arquiteto quando quer se meter a historiador, quer se meter... não dá certo, começa a complicar. Então, o que acontece, eu acho que a Arquitetura, ela é interdisciplinar. E hoje em dia, é praticamente impossível você trabalhar em projeto sozinha. A não ser quando é uma residência, mas mesmo assim você chama os... Mas projeto de grandes áreas, por exemplo, de recuperação de uma área degradada, eles vão chamar você como profissional, porque você sabe projetar o espaço, não porque você tem um conhecimento das espécies botânicas da recuperação da área degradada. A gente tem que ter essa noção, mas o especialista é o botânico, é o agrônomo. Então eu acho que, acima de tudo, a gente é um generalista, em termos de conhecimento, mas a nossa especificidade é o projeto. Nenhuma outra disciplina e assim.

P13 (Q2) – Acho que ele tem um papel importante justamente na construção da cidade, né?... porque mesmo que ele atue basicamente no escritório, na estrutura, projetando edifícios, residências, o edifício isolado, na realidade é dessa forma que a cidade se constrói. Então tem uma importância muito grande na construção dessa cidade, dando uma cara pra ela, né?, que pode ser boa ou ruim. E interferindo de certa forma na vida das pessoas.

P14 (Q2) – Bom, é, o arquiteto num sentido amplo, né?... e aí eu vou puxar um pouquinho pro Urbanismo, pro planejamento... ele, é fazer uma proposta de espaço físico, seja ele Arquitetura, seja ele espaço urbano, seja ele a questão da construção da paisagem, né?, ou dos componentes dessa paisagem, mas com a busca dessa comodidade, né?, dessa resposta às necessidades humanas colocadas, né? Não só por um viés da economia, não só pelo viés dos materiais e da técnica construtiva, que são meios pra atingir isto, mas pra atender a essas necessidades funcionais, mas também psicológicas, também, é, humanas, nesse sentido amplo que tem que se colocar. Claro que

fazendo uma análise desse público alvo que é, numa visão mais específica, ou no caráter urbano que é uma visão de coletivo, de necessidades mais gerais que a sociedade coloca. Por outro lado, é, do ponto de vista hoje do Urbanismo, e da, e do planejamento, quer dizer, nas nossas cidades brasileiras e latino-americanas, nos países pobres, africanos, tal, eu acho que é uma resposta, é, eu acho que é uma resposta que a função do arquiteto é responder e colaborar na medida da sua profissão, pra distribuição maior dos benefícios da cidade a essas camadas de população que, de alguma maneira, foram sendo excluídas desse processo ao longo da história, né? Ou seja, ela teria uma função social de incluir, é, seja setores bastante segregados ao longo do tempo, ou seja, essas grandes maiorias de população que hoje vivem nas favelas, vivem nos ambientes de risco, né? Ou vivem sem acesso a uma habitação digna, ou etc, que no Brasil hoje isso beira a 30, 40 milhões de pessoas, e na cidade de [nome da cidade], alguma coisa na ordem aí de 15 mil pessoas faveladas e 80 mil pessoas com renda a baixo de um salário mínimo. E que a Arquitetura deve ser também um meio de, a Arquitetura num sentido amplo, de melhorar a qualidade de vida dessas pessoas.

P15 (Q2) – Função do arquiteto, é procurar beleza na construção de edifícios e cidades. Você fez uma pergunta semelhante... duas perguntas semelhantes, eu dei respostas semelhantes.

P16 (Q2) – A função do arquiteto é justamente, é, cumprir a função social do profissional, buscando esses itens que eu relacionei anteriormente, de atender ao cidadão, ao homem, no sentido de que ele tenha a segurança do abrigo, a possibilidade de estar adequado no seu mundo, né?, na sua cidade, enfim... A função do arquiteto é buscar as respostas da melhor maneira a permitir que o cidadão, é, seja... que ele encontre essa possibilidade, permitir que o cidadão tenha essa possibilidade de estar bem abrigado, de morar bem, né?, tanto no abrigo individual mas quanto na própria cidade, regional ou no próprio país. Eu acho que essa é a função do arquiteto, a partir de uma leitura que ele faz da sociedade, ele vai dar respostas de melhoria da sociedade no seu campo de atuação, no seu campo da Arquitetura, evidentemente. É isso, não sei se tá claro isso pra você. É isso, a concepção do arquiteto, no meu ponto de vista, a concepção do arquiteto é essa.

4. De que forma você acha que Arquitetura pode contribuir para a vida das pessoas?

P1 (Q4) – Proporcionando bem estar das pessoas. Isso tudo que eu... Na realidade eu acho que todas essas questões elas se entrelaçam, né? Você pode responder todas elas basicamente com a mesma coisa. Eu acho que é preocupação mesmo com questões estéticas, questões funcionais, questões ambientais, eu acho que é isso.

P2 (Q4) – Acho que a Arquitetura, ela faz parte da vida de todo mundo no cotidiano. Ela vai proporcionar um ambiente melhor pra se estudar, ou então pra se morar, através da iluminação adequada, da ventilação adequada né?... de espaços adequados para cada função da casa, ou de um escritório, ou de qualquer espaço mesmo. Então eu acho que a Arquitetura, uma boa Arquitetura, vamos assim chamar né?, ela vai proporcionar ao usuário uma melhor qualidade de vida. Em compensação a má Arquitetura, ou a “não Arquitetura”, ela vai tá contribuindo pra que aquela pessoa tenha alguns problemas de saúde, ou tenha às vezes problemas de locomoção dentro da edificação, e assim por diante.

P3 (Q4) – Ah ela pode contribuir muito. Ela sendo sustentável, adequada, bela, bem pensada, ela vai diminuir poluição, criminalidade, brigas inúteis. A gente conhece o exemplo clássico de um escritório na Inglaterra onde toda reunião feita nessa sala saia briga. Até que foi contratado um arquiteto que revestiu com Eucatex acústico. A partir desse dia nunca mais ninguém brigou na reunião, era o barulho externo que deixava todo mundo mal.

P4 (Q4) – Então, desse jeito que eu falei. Eu acho que ela pode ajudar emocionalmente, no lado psicológico mesmo, porque eu já ouvi dizer, eu acho que falta pesquisas nessa área, mas eu já ouvi dizer que a pessoa que vê coisas bonitas, isso daí influencia psicologicamente, e também inclusive fisicamente. Parece que cheiro ruim, ou então imagens ruins, já tem pesquisas avaliando que a... a... como é que fala... a imunidade da pessoa cai quando ela tá em ambientes assim degradados. Então eu acredito assim, empiricamente, que isso seja fundo de verdade. Eu acho que sob a questão mental, a minha impressão pessoal é que é verdade. Pra mim, por exemplo, eu sou uma pessoa que pessoa que percebe rapidamente o mal que um ambiente degradado faz pra uma pessoa. Eu me sinto mal, eu fico deprimida. Eu tenho uma sensibilidade muito grande a um ambiente degradado. E o

Olmstead que é um grande paisagista do século XIX ele falava isso, que precisava criar parque, áreas de escape pras populações urbanas, que a maioria das cidades era degradada naquela época, pensando na saúde mental das pessoas, no equilíbrio psicológico, e aí vai pro emocional também, acredito. Eu acho que tem essa ligação. Tem também ligação com a saúde mesmo, com a saúde física de você tá num lugar que é insalubre, desenvolver doenças, isso tem. Tem a questão também de você, potencialmente, estimular o encontro de pessoas, estimular a cidadania, sabe? Estimular questões políticas mesmo, é... questões de direito, das pessoas perceberem os direitos que elas têm. Eu acho que é muito amplo, não vai dar pra eu... Mas basicamente seriam estes, a questão do indivíduo enquanto um corpo saudável que precisa se manter saudável e se, é... como é que fala, ele precisa sempre tá se dando uma manutenção, tem um termo preciso em Sociologia que é a... [pausa] na verdade é você refazer a força de trabalho, né? Então a pessoa precisa ter saúde pra ela continuar trabalhando, pra ela continuar produzindo, ou pra ela viver em si. E tem a questão específica do aspecto político, que eu acho que também é importante. Principalmente, quando você fala em Arquitetura, você lembra muito a questão urbana, a questão urbana tá muito ligada à questão de direitos civis. A pessoa mora em cidades por questões de ter mais facilidades, de ter mais é... facilidades mesmo, de facilidades de vida, de poder trabalhar e de ter saúde, ter lazer e tal. Então isso tá muito vinculado a questão de direitos da pessoa. O ser humano se aglomerou em cidades pra poder se reproduzir melhor, poder crescer tecnologicamente, culturalmente, etc. Então, a cidade ela tem uma vinculação muito grande com direitos das pessoas, né?, porque ao mesmo tempo em que ela tá consumindo aquilo lá, ela tem direito de ter aquilo. Então eu acho que a Arquitetura, nesse sentido, como ela é expressão... a cidade é expressão da Arquitetura, a Arquitetura é cidade também, ela tem esse direito.

P5 (Q4) – Ai, eu acho isso o principal objetivo mesmo, que contribua de alguma maneira, que as pessoas vivam melhor, com mais qualidade. Então, por exemplo, nessa questão que a gente trabalha dos espaços livres, acho fundamental aí o papel do arquiteto. Porque acho que os espaços livres são deixados assim como ultima coisa que alguém do poder público vai se preocupar em gastar, em fazer realmente alguma coisa. E acho que o arquiteto pode dar muita contribuição nesse ponto. Ao mesmo tempo, acho que espaços livres, que é um dos meus objetos de estudo, podem também ser espaços que ensinem as crianças. Então essa coisa dos espaços lúdicos enquanto fonte mesmo de aprendizagem. Eu acho que as escolas seriam muito mais interessantes se não pensassem só em colocar as crianças entre quatro paredes, janela e porta, mas que usassem esses espaços livres realmente pra aumentar a curiosidade, a criatividade, e dar essa sensação de liberdade que... ai tem tantas crianças que já moram em apartamento, já ficam presa, e na escola também fica presa. Então acho que, é só um exemplo né?... acho que é uma função que a Arquitetura pode desempenhar.

P6 (Q4) – Então, eu acho... um pouco do que eu já falei. Eu acho que quando a gente tem uma Arquitetura bem feita. Lógico, a questão estética é importante, a beleza é importante, a forma é importante. Mas assim, você se sentir bem dentro daquele edifício, ele é muito importante, tanto quanto a estética. Então eu acho que quando a gente prioriza o conforto, a iluminação natural, a ventilação natural, tenta otimizar realmente o conforto térmico, fazer com que a pessoa se sinta bem dentro daquele ambiente. Ai, como que você perguntou mesmo? [entrevistadora repete a pergunta] Eu acho que ela vai interferir justamente nisso. E quando a gente pensa em qualquer espaço construído, seja um espaço público, seja uma praça. Às vezes a gente vê uma praça que não é utilizada, ninguém usa. E a gente precisa parar pra pensar porque que ninguém usa. Às vezes, porque ela não tem nenhum atrativo. Às vezes porque ninguém parou pra perguntar pra pessoas que estão passando por lá, porque que elas não utilizam, o que é que elas gostariam que tivesse. E às vezes são elementos até muito simples, que poderiam atrair as pessoas. Então acho que a Arquitetura influencia muito na vida das pessoas, tanto ela atrai pras pessoas utilizarem, como ela pode simplesmente servir como um espaço onde as pessoas simplesmente circulam, atravessam e nem olham, nem notam o que tá acontecendo ali. O arquiteto ele sempre tem esse olhar né?, de observar, isso é bom, isso é ruim, eu gosto, isso eu mudaria, mas as outras pessoas não. Elas passam e não percebem, às vezes, um espaço. E eu acho que isso interfere muito na vida das pessoas.

P7 (Q4) – Olha, é... [pausa] só contribui né? Qualquer ação não pensada sobre o espaço, ela se volta contra as próprias pessoas. Então pra mim é assim, impensável você ter uma qualidade de vida mesmo, sem essa ação reflexiva sobre o espaço, ou seja, sem Arquitetura.

P8 (Q4) – Bom, eu acho que... aí eu respondo com uma pergunta: quando você quer se sentir em paz, seguro, normalmente você procura um canto, né? Se você tiver no meio da rua, você vai procurar um cantinho pra ficar, mesmo que seja um espaço público, um cantinho pra ficar naquele espaço público. Se eu tiver no meio da rua, perto da minha casa, eu vou correr pra minha casa, pra ali eu ficar em paz, na minha, sossegada. Então eu acho que esse é o grande papel pro ser humano, né?, a grande contribuição da Arquitetura pro ser humano é essa segurança. Acho que isso é o que a Arquitetura pode trazer. Por isso que todo mundo quer casa né? Todo mundo quer seu espaço. Mesmo que esse espaço seja um espaço mais aberto, você precisa desse espaço. E a Arquitetura colabora nisso, você criar um ambiente que você perceba ele de maneira adequada aos seus valores. Cada um vai ter... o que pode ser adequado pra mim pode não ser adequado pra você. Cada um vai ter os seus valores próprios. Mas a gente tem na Arquitetura esses valores.

P9 (Q4) – Então, dessa forma que eu coloco no início né?, sobre o que é a Arquitetura. Então na medida que o arquiteto me concede o espaço, que esses espaços tragam algum prazer pras pessoas, seja estético, seja facilitar o desempenho das funções, seja... enfim, de uma forma que ele crie um espaço adequado né?, ao ser humano.

P10 (Q4) – Nesse sentido de permitir que o sonho, que as idealizações, que as utopias estejam no dia-a-dia, estejam... façam parte da realidade, né?, que... Assim, eu tenho uma noção de tempo que está expressa na palavra devir, que é, você trabalha com o passado, o presente e o futuro simultaneamente. É, pra que esse movimento ocorra, ah, o futuro a gente idealiza, né?, a gente não viveu no futuro ainda, mas pra que ele exista, a gente planeja, a gente idealiza. Então essa idealização, que é uma coisa que não é material, faz parte da realidade. Então, é, isso tem que existir, a possibilidade de eu conseguir entrar com a minha imaginação, com os meus ideais... Nesse sentido, permitindo... permitindo que as pessoas possam sonhar e com esses sonhos, pensar o futuro, planejar futuros, tal. Não, em cima, não levar uma vida seca do dia-a-dia, sem nenhuma perspectiva de futuro. Pra que haja perspectiva de futuro, pra que haja esse movimento, você tem que ter... tem que sair do... o cotidiano, ele não pode ser uma coisa massacrante, ele tem que propor saídas, né? E esses são ideais, não são reais. Na verdade são reais, mas são ideais, não são materiais ainda. Quer dizer, o ideal se transforma em fato, ou não. Mas ele... mas ele em si é imaterial, é imaginação.

P11 (Q4) – Em todos os aspectos, tanto na forma que ela vive, né? É claro que não dá para o arquiteto imaginar que vai ensinar as pessoas a viverem, eu acho que ele tem também que entender como as pessoas vivem pra poder refletir isso em seus projetos, né? Os modernos já tentaram fazer isso, padronizar a forma de vida das pessoas, e isso nem sempre dá muito certo. Então eu acho assim, o arquiteto tem muito a colaborar, tanto na edificação, é, na edificação de moradias, quanto nas edificações de forma geral na cidade. Mas eu acredito que no Brasil, o arquiteto tem muito a colaborar na questão urbana, né? Nossas cidades precisam muito, as nossas prefeituras precisam muito de arquitetos pra atender as de... as muitas demandas que nós temos, né?, desde processos de favelamento, encortiçamento, recuperação de áreas centrais, a questão viária também que o arquiteto pode trabalhar; do próprio embelezamento da cidade, embora este termo seja meio complicado, mas eu acho que o embelezamento da cidade... Então, eu acredito que o arquiteto tem um trabalho muito grande frente às questões urbanas, e cada vez mais.

P12 (Q4) – Olha, eu acho que é simples de dizer assim, qualquer pessoa entra num ambiente e fala assim: “Ah, puxa, que casa agradável”, né? Ou entra numa casa e fala: “nossa, que casa esquisita, casa fria”. Quer dizer o que? O espaço tem um poder de mudar o, é... como é que eu vou dizer? Mudar assim, é, não é sentido, mas mudar a apreensão espacial, o humor até da pessoa. Eu acho que tem, ninguém pinta um quarto de preto, né?... a não ser... boate é preta, geralmente é cor escura porque eles querem mostrar o, a luz, sei lá, alguma coisa assim. Então eu acho que o espaço tem o poder de influenciar, é, nas pessoas sim. Agora, achar que a Arquitetura vai resolver um problema social, aí eu já acho, começa a descambar, sabe, por outras áreas. Não que o arquiteto não possa trabalhar com habitação, muito pelo contrário. Mas achar que o arquiteto tem que resolver um problema social ou, eles vão acampar no acampamento dos sem-terra porque acha que tem... Tem muito aluno que faz isso, né? Eu não vejo problema nenhum, acho que cada um tem que buscar o seu caminho, mas pelo fato da Arquitetura ser muito ampla, né?, você fica perguntando assim: “mas o quê que eu faço? O que que eu devo fazer?”. Acho que isso acaba complicando um pouco [risos].

P13 (Q4) – Pensando desde a escala da residência, dando condições adequadas pra essa pessoa, então da forma que ela gosta de morar, né?, atendendo o programa dela de necessidades, até na escala da cidade, atendendo realmente o conforto das pessoas também ao andar por uma calçada, ao ter um espaço livre adequado, né?, ter... Até chegar a ter orgulho da cidade, gostar da cidade. Então nosso papel entra aí, de transformar esses ambientes de forma adequada pras pessoas.

P14 (Q4) – Bom, tem diversas questões, né?, questões mais objetivas, e menos objetivas, mais... e mais complexas, né? De uma forma direta, quer dizer, você ter hoje, por exemplo, um acesso a terra e ter a posse da terra, ter a, até mesmo a titularidade da terra e do seu imóvel, é uma das formas de você garantir um pouco mais de cidadania pras pessoas, né? Hoje já tá comprovado que, por exemplo, as pessoas que moram em favelas e que não tem um endereço, ou que não tem direito a se tem dificuldades de comprar um imóvel, ou tem dificuldades de acessar outros bens, acessar os benefícios da sociedade como um todo e tal. Então, começa por aí, né? A pessoa ter acesso digno a uma moradia, né?... é, permite que ela tenha segurança, que ela tenha condições de morar com a sua família, né?, de uma forma, sem ter os sustos dos problemas ambientais, e dos problemas sociais que envolvem manter isso, né? É, garante... moradia hoje é um direito, como dizer assim, universal, né?, dentro da, dos direitos humanos, e dos direitos sociais que o país vem adquirindo, né?, e portanto, é também acesso a cidadania. Você ter acesso a infra-estrutura que pode advir de você morar e ter um lugar, também colabora com esses benefícios, né? Isso pensando a Arquitetura num sentido amplo, quer dizer... Então, nesse sentido, a Arquitetura como um todo, ela é, eu diria que ela é um dos elementos fundamentais pra conquista da cidadania das pessoas, né? E a gente poderia falar de ambas as coisas correlacionadas, quer dizer, o acesso ao transporte público, o acesso ao trabalho e renda, o acesso a, às facilidades de ter um ambiente saudável, às facilidades de ter um equipamento público de uma escola, um posto de saúde, um hospital, e estar próximo da moradia, e ter condições fáceis de colocar isso são inegavelmente formas de você qualificar a vida das pessoas. E nesse sentido, a própria urbanização, como ocorreu no Brasil, foi um meio de, de acesso do cidadãos aos benefícios gerais que a sociedade conseguiu, na área de saúde, na área de educação, na área de transportes. A cidade em si, ou a proximidade às cidades, os meios de... são elementos que compõem o conjunto de possibilidades da Arquitetura, e do Urbanismo, né?, de acesso dos cidadãos a esse conforto, a essas possibilidades do mundo moderno, né? Em que pese que isso ainda é desnivelado, você tem gente que tem muito e gente que tem... e muita gente que tem pouco. O que precisaria talvez era distribuir melhor essas condições da urbanização, da Arquitetura, é, pra se buscar uma sociedade mais igualitária, e que talvez, e que, aí nós estamos falando de política pública, de política de planejamento, é...

P15 (Q4) – De que forma... Uma forma apenas? De que formas? Ah, a Arquitetura, ela melhora a qualidade de vida das pessoas, ah, possibilita... melhora o relacionamento das pessoas; ela, a apreciação da beleza, né?, melhora a vida das pessoas. Eu acho que eu daria essa definição. A pergunta é tão seca que merece uma resposta seca. De que forma que a Arquitetura pode contribuir? Melhorando a qualidade de vida das pessoas.

P16 (Q4) – Olha, da mesma forma que eu havia dito anteriormente. Ela... o papel dela (da Arquitetura) é permitir que o cidadão se encontre na sociedade, na cidade, no seu casulo habitacional. Enfim, eu acho que essa contribuição da Arquitetura é isso: permitir que o sujeito se realize enquanto pessoa, que ele se sinta amparado em todas essas modalidades, não sei se poderia classificar dessa forma... E que as pessoas sejam felizes, acho que o fundamental é isso, o ser humano tá aqui pra ser feliz, não tá pra outra coisa, né? Caso contrário, tamo no caminho errado, não sei o que a gente tá fazendo aqui. É isso, fundamentalmente.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)